



Maria Andrén

Det pedagogiska överbäget

En uppmärksamhetsriktande studie
i och genom humanvetenskaplig handlingsteori



Maria Andrén

Född, verksam och bosatt i Sverige. Mångårig erfarenhet av estetiskt inriktat arbete inom sociala omsorger för vuxna personer med intellektuella funktionshinder. Arbetade 1987 – 2002 med personalutbildning och handledning i skapande verksamhet. Sedan 2002 verksam som högskoleadjunkt i ämnet pedagogik. Studier i drama, bild, musik samt pedagogik. Doktorand i pedagogik vid Åbo Akademi i Vasa sedan 2004.

Omslagsfoto: Lars Lundberg

Innerfoto: Lars Haglund

Pärmdesign: Maria Andrén

Åbo Akademis förlag

Biskopsgatan 13, FIN-20500 ÅBO, Finland

Tel. int. + 358-2-215 3292

Fax int. + 358-2-215 4490

E-post: forlaget@abo.fi

<http://www.abo.fi/stiftelsen/forlag/>

Distribution: Oy Tibo-Trading Ab

PB 33, FIN-21601 PARGAS, Finland

Tel. int. +358-2-454 9200

Fax int. + 358-2-454 9220

E-post: tibo@tibo.net

<http://www.tibo.net>

DET PEDAGOGISKA ÖVERVÄGANDET

Det pedagogiska övervägandet

En uppmärksamhetsriktande studie i och genom
humanvetenskaplig handlingsteori

Maria Andrén

ÅBO 2008

ÅBO AKADEMIS FÖRLAG – ÅBO AKADEMI UNIVERSITY PRESS

CIP Cataloguing in Publication

Andrén, Maria

Det pedagogiska övervägandet : en uppmärksamhetsriktande studie i och genom humanvetenskaplig handlingsteori / Maria Andrén. – Åbo : Åbo Akademis förlag, 2008.

Diss.: Åbo Akademi. – Summary.

ISBN 978-951-765-416-6

ISBN 978-951-765-416-6
ISBN 978-951-765-417-3 (digital)
Oy Fram Ab
Vasa 2008

Abstrakt

Det övergripande syftet med avhandlingen är att bidra till en handlingsinriktad diskurs. Ambitionen är att rikta uppmärksamheten mot den pedagogiska övervägande handlingen genom att pröva konkreta exempel från en pedagogisk praktik mot en begreppsapparat inspirerad av den humanvetenskapliga handlingsteorin. Forskningsfrågorna lyder: Vad är en övervägande handling? Hur byggs den upp och vad förutsätter den? Bakgrunden till intresset att belysa den övervägande handlingen är en önskan att överbrygga klyftan mellan teori och praktik och att hitta ett sätt att samtala om "tyst kunskap" och den konkreta pedagogiska verkligheten så att denna kan utvecklas på ett meningsfullt sätt. Förhållandet mellan intentionaltet och instrumentella handlingar är av särskilt intresse. Den aristoteliska begreppsapparaten som avser att belysa den mänskliga handlingen används i studien som både utgångspunkt och analysredskap. Retoriken ses som den vetenskap som kan beskriva och förklara hur vi skapar mening med hjälp av språket.

Fyra fokussamtal med sammanlagt fem studerande på musikanimatörutbildningen genomfördes under vårterminen 2006. Referaten från samtalen bearbetades till en berättelse. I konstruktionen av berättelsen användes dels en fenomenologisk analys, dels narrativ bearbetning. De aristoteliska begreppen *poiesis*, *praxis* och *theoria* tillämpades och prövades på berättelsen varefter en retorisk analys genomfördes.

Berättelsen visar två konkurrerande praxis. Utbildningen framstår i berättelsen dels som en horisontell "alla kan"-utbildning, dels som en vertikal och lärarstyrd verksamhet. Berättelsen ger inte så många exempel på pedagogiska överväganden men tydliggör ändå den övervägande handlingen. Det pedagogiska övervägandet innebär ett väljande utifrån teoretiskt tänkbara och med praxis förenliga handlingsalternativ. Reflektion ingår i övervägandet men är inte detsamma som övervägande. Övervägandet är inte enbart en rationellt kalkylerande aktivitet. Holistiska och intuitiva procedurer är en viktig del i processen. Övervägande förutsätter dessutom ansvar.

Nyckelord: Pedagogiska överväganden, praxis, humanvetenskaplig handlingsteori, retorik, tyst kunskap, reflektion.

Abstract

A study of pedagogical deliberation: directing attention by means of action-oriented humanistic theory.

The main purpose of the study is to contribute to an action-oriented discourse. The ambition is to direct attention to pedagogic deliberative action by applying basic concepts of action-oriented humanistic theory to an empirical example. The research questions are: What is a deliberative action, how is it constituted and what does it require? The background to the study is a desire to bridge the gap between “espoused theories” and “theories in use” and find a way of discussing the problem of “tacit knowledge” and actual pedagogical reality so that this can be developed in a meaningful way. The relationship between intention and instrumental action is particularly interesting here. The Aristotelian notions of *poíesis*, *praxis* and *theoria* are used in the study as both starting points and analytical tools. Using rhetoric to describe and explain how we create meaning by the use of language is also important in this context.

Four focus group seminars with five students training to be music animators were held during the spring term of 2006. The empirical material resulting from these seminars was then constructed in narrative form. Phenomenological analysis was also used in the construction of the narrative. A rhetoric analysis completed the study.

The narrative illustrates two competitive practices. Education is partly regarded as something that “everybody can do” and partly as a vertical, teacher-governed activity. While the narrative only provides a few examples of pedagogical deliberation, it nevertheless helps to clarify the nature of the deliberative action. Deliberation means choosing between options that are theoretically conceivable and coherent with praxis. Reflection is included in deliberation but is not synonymous with it. Deliberation is not only a rational and calculating activity, but also involves holistic and intuitive procedures. Not only that, deliberation also implies responsibility.

Keywords: Pedagogical deliberations, praxis, action-oriented humanistic theory, rhetoric, tacit knowledge, reflection.

Förord

”Är du redan klar?” När jag fått denna fråga har jag inte vetat riktigt hur jag ska svara. ”Redan” syftar på de dryga fyra år som gått sedan jag skrevs in som doktorand vid Åbo Akademi. Jag ser det ändå som om jag varit forskarstuderande i mer än tio år. Under ett drygt decennium har jag deltagit i en mängd möten, seminarier och kurser som anordnats av Samarbetsdynamik AB. Jag har tillsammans med andra ”forskande praktiker” från i stort sett alla delar av arbetslivet – militärer, personalansvariga på Volvo, sjukgymnaster och IT-konsulter, brottats med metodologiska problem av olika slag. Vi har delat erfarenheter av svårigheten att tala om praktisk verksamhet så att den blir begriplig för andra. Jag har skrivit egna texter och tagit del av andras. Denna skolning har dock legat utanför det formella utbildningssystemet. Utan kontakten med Monica och Bengt-Åke på Samarbetsdynamik hade jag överhuvudtaget inte haft de byggklossar som krävts för att bygget av denna avhandling skulle bli av. Monica Hanes kritiska och vetenskapligt skärpta blick räddade i ett tidigt skede just detta projekt från att bli något helt annat än det jag egentligen avsåg. Om det ändå svajar och jag ”slirar på verben” ibland så är det för att jag inte har Monicas goda omdöme och insiktsfullhet. Stort tack Monica, utan dina påpekanden vet jag inte vart det hela hade tagit vägen!

José Luis Ramirez är pappa till de viktigaste tankarna i denna avhandling. I just detta projekt har barnen fått klara sig utan faderlig omsorg och tukt och kan därför eventuellt vara en smula vanartiga. I den mån de klarat sig utan sin pappa beror det på det goda genetiska arvet. Stort tack José för inspiration, utan denna hade jag inte kommit på tanken att försöka genomföra en studie av detta slag!

De studerande som medverkade i projektet har lagt ned både tid och engagemang i arbetet. Jag vill rikta ett stort tack till er för intressanta samtal och skriftliga kommentarer efteråt!

Gunnar Cardell har också varit en viktig person i detta arbete. När man tänker så lika men ändå så olika som Gunnar och jag blir diskussionerna i allmänhet givande. Tack Gunnar för alla samtal och för din hjälp med Complador-tekniken!

Anna-Lena Østern har varit (och är) en diskret men pådrivande, entusiastisk men kritisk handledare, med en stark intuition för vad just jag behöver för sorts stöd. Stort tack Anna-Lena för att du låtit mig vara ifred eller kommit med hjälpsamma påpekanden alltefter mina behov.

En bidragande orsak till att arbetet gått relativt fort är att de kurser som jag deltagit i som doktorand i Vasa har råkats passa som hand i handske till mitt forskningsprojekt. Överhuvudtaget har forskarmiljön i Vasa varit mycket betydelsefull. Den ödmjuka prestigelöshet som präglar klimatet på pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi i Vasa har starkt bidragit till att jag kunnat lägga min energi på rätt saker. Att åka till Vasa en gång i månaden under tre år har varit roligt och lättsamt. Jag har längtat dit och alltid varit stimulerad när jag åkt därifrån. Tack till alla i Vasa!

I arbetets slutfas medförde ett stipendium från Åbo Akademi att jag inte förhållade det mödosamma och tidsödande arbete som är nödvändigt för att få en så pass omfattande text i läsbart skick. Tack Åbo Akademi!

Även om arbetet med denna text gått relativt fort har perioder av tvivel och uppgivenhet förekommit. Stödet från vänner som hela tiden visat intresse för det jag skrivit och som lagt tid på att läsa utkastet är ovärderligt. Jag vill särskilt tacka Gunilla och Lisbeth för bollning och peppning!

När jag skriver längre texter brukar min mor vara språkkonsult och korrekturläsare. Om det finns felaktiga kommateringar, icke korrekt användning av de eller dem, beror det förmodligen på att jag gjort tillägg efter det att min mor nagelfarit texten. Tack mor! Jenny som i sista minuten uppdagade tre ”exempel” i en och samma mening, och en hel del andra skönhetsfläckar i de kapitel hon hann granska, har också bidragit till att göra språket vackrare än det skulle ha varit annars. Stort tack Jenny!

En familjemedlem som fått ägna sig åt ibland daglig konsultverksamhet är min son Anders. Tack vare Skype har han trots stora geografiska avstånd kunnat ordna till sidnumrering, insättning av bilder och diverse annat datorrolleri. Tack Anders!

Och sist men inte minst: Tack Lasse! Korrekturläsning, fräscha synvinklar, jobbiga och stimulerande ifrågasättanden, men kanske framförallt att du inte alltid tagit hänsyn så att jag inte alldeles förlorat mig i den verklighet som finns i skrivandet.

Innehåll

Tabeller och figurer	9
Inledning	11
Personlig ingång.....	11
Begreppsdefinitioner.....	16
I och genom humanvetenskaplig handlingsteori.....	17
Uppmärksamhetsriktande kommunikation.....	18
Ansats	19
Form och innehåll	22
Avhandlingens disposition.....	23
Sammanfattning	24
Teoretisk utgångspunkt	25
Ontologi	25
Handlingsteori.....	28
Humanvetenskaplig handlingsteori	32
Retorik som kunskapsteori	44
Narrativ forskning.....	51
Sammanfattning	54
Bakgrund.....	56
Klyftan mellan teori och praktik – ”theories-in-use” och ”espoused theories”	56
Tyst kunskap.....	58
Mening.....	61
Pedagogisk grundsyn.....	64
Reflektion och övervägande	71
Forskning inspirerad av humanvetenskaplig handlingsteori	81
Trenätsteorin	82
Skapande handling – om idéernas födelse	87
Musikanimatörutbildningen.....	89
Den skapande pedagogikens praxis.....	94
Sammanfattning	103
Syfte och problemställning.....	105
Avgränsning.....	105

Metod	106
Fokussamtal	106
Förberedelser.....	107
Tillvägagångssätt	109
Etiskt dilemma	114
Min position och förståelse.....	117
Bearbetning av referaten	119
Konstruktion av berättelsen	120
Retorisk analys	124
Hermeneutisk tolkning	125
Exempel som metod.....	125
Att söka den övervägande handlingen.....	126
Sammanfattning.....	127
 Resultat.....	 129
Del 1. Fokusberättelsen.....	129
Poiesis-, praxis- och teoriatopiker.....	135
Retorisk analys	163
Två motberättelser	172
Del 2. Konklusion	174
Sammanfattning.....	184
 Diskussion	 185
Tomhet, tystnad, tillitsbrist och tvivel	185
Reflektionsbegreppet och den övervägande handlingen.....	195
Folkbildning, skapande pedagogik, metareflekton och legitimitet	202
Styrdokument och mening.....	206
Hur är det med utbildningen, egentligen?	207
Elevstyrelse eller PBL – politik eller pedagogik.....	213
Varför en empirisk undersökning?	217
Risker med valet av musikanimatorutbildningen.....	222
Kritik mot valet av forskningsfråga och metod	223
Vad kan Aristoteles tillföra?.....	226
Valet av den humanvetenskapliga handlingsteorin.....	228
Avhandlingens gestaltning som en synekdochisk förskjutning.....	232
Vad säger studien om pedagogiska överväganden?.....	235
Förslag till fortsatt forskning.....	239
 Summering	 241
 Summary.....	 245
 Referenser	 250

Tabeller och figurer

Figur 1. Abduktion som "vävande"	22
Figur 2. Betecknarens (S) förhållande till det betecknade (s).....	34
Figur 3. Den mänskliga verksamhetens tre dimensioner.....	37
Figur 4. Att göra och att handla.....	38
Figur 5. Tre ansikten – tre topiker.....	47
Figur 6. Detta är inte en pipa – bilden som metonymi.	48
Figur 7. Förhållandet mellan "grundsyn" och observerbart beteende	64
Figur 8. Konstruktivistiska teorier.....	67
Figur 9. Bildningsideal enligt Englund.....	68
Figur 10. Fyra olika dramapedagogiska perspektiv.....	70
Figur 11. Betydelseenheter samt betydelsekärnor i materialet.	121
Figur 12. Metodens förhållande till resultat och syfte.....	127
Figur 13. Poíesis-nät.	140
Figur 14. Utbildningens praxis.	144
Figur 15. Praxis ur ett studerandeperspektiv.	145
Figur 16. Theoria-nät.	153
Figur 17. Skolans poíesis- och theoria-sammanhang.	156
Figur 18. Sammanställning av poíesis-, praxis- och theoriaaspekter.....	157
Figur 19. Sammanställning av fokusberättelsens spekulativa resonemang gällande de föreställda nytto- och orsaksresonemangen hos skolans ledning, utifrån poíesis-, praxis- och theoriaaspekter.....	158
Figur 20. Sammanställning av praxis-, poíesis- och theoriaresonemang.....	162
Figur 21. Sammanställning av de olika resonemangen och deras inbördes samband.	176
Figur 22. Övervägandets uppbyggnad.....	179
Figure 23: The three dimensions of human activity.....	246

Inledning

Hur kan klyftan mellan teori och praktik överbryggas? Vad ska man samtala om och hur ska samtalen föras för att de ska kunna bidra till meningsfull utveckling? Studi-ens ambition är att genom att rikta uppmärksamhet mot det pedagogiska övervägandet bidra till en handlingsinriktad diskurs. I inledningskapitlet redogör jag översiktligt för min egen personliga ingång till det område jag intresserat mig för samt presenterar kortfattat avhandlingen i sin helhet.

Personlig ingång

Åren 1987 – 2002 arbetade jag tillsammans med mina kollegor med personalutbildning/verksamhetsutveckling. Uppdraget var att bidra till att göra det möjligt för vuxna personer med utvecklingsstörning att själva komma till tals och uttrycka sig genom olika former av skapande verksamhet (Andrén 1996). Verksamheten bestod både av handfast utbildning i olika skapande pedagogiska arbetssätt och av handledning. I uppdraget ingick inga bestämda åtgärder eller handlingsplaner. Det fanns inga mål av typen ”om tre år ska alla dagcenter ha en bildverkstad” eller något sådant. I stället formades de enskilda projekten i samarbete med de olika arbetsplatserna i länet. ”Vad kan vi bidra med här?” var utgångspunkten vid varje nytt möte. Vi hade också stora möjligheter att ta egna initiativ, men ingenting gick att genomföra om inte de verksamheter som vi riktade oss till ville och kunde medverka.

Handledningsuppdragen kom så småningom att intressera mig mer och mer. Ett hinder för utveckling av verksamheten var, som jag såg det, benägenheten att diskutera orsaker i stället för handlingsmöjligheter. I många personalgrupper dominerade en slags offerdiskurs: ett sätt att resonera som enbart inriktade sig på ”dum chef”, ”ont om pengar” eller ”omsorgstagarna har för stora svårigheter”. När samtalen hade denna prägel spelade det ingen roll om personalen var intresserad av skapande metoder. Det hände lite eller ingenting och min roll blev främst terapeutens.

I mitten på 1990-talet kom jag i kontakt med det fristående forskningsföretaget Samarbets-dynamik AB. Det visade sig att mina iakttagelser gick att förstå som ett ganska allmängiltigt fenomen och även beläggas vetenskapligt. Jag kom så småningom att inleda ett samarbete med detta företag. Genom detta kom jag även i kontakt med den humanvetenskapliga handlingsteorin och med retoriken som kunskapsteori.

Den teori som framstod som särskilt användbar var den om hur vi med hjälp av språket konstruerar mening och hur vårt sätt att ”språka” också konstruerar verklighet. Ett sådant tänkande kan kallas socialkonstruktivism eller dialogism (Linell 1998), men själv vill jag snarare placera det inom en lite äldre tanketradition, nämligen retoriken. Det tänkande som jag tagit intryck av i mina försök att både förstå och påverka min verklighet har i sin tur influerats av moderna tankeriktningar, som just socialkonstruktionism, pragmatism och systemteori.

Den humanvetenskapliga handlingsteorin (Ramirez 1995 a) är en teorbildning baserad på Aristoteles’ tänkande. Den är utvecklad för att användas som redskap att bättre förstå det samhälle vi lever och verkar i idag. Ett handlingsteoretiskt synsätt innebär en syn på människan som meningsskapande och intentionell, snarare än orsaksbestämd (Berglund, 1995). Ett handlingsteoretiskt synsätt implicerar också en vetenskapssyn, och därmed en metod, som inte bygger på fastställandet av orsaker eller tolkningar av det som finns ”bakom”, utan är inriktad på det som ”visar sig”. Inom den humanvetenskapliga handlingsteorin är den tredimensionella synen på mänskliga handlingar central. Teori och praktik ses inte som dikotoma utan varje mänsklig handling har en konkret, observerbar (poiesis), en intentionell (praxis) och en teoretisk (theoria) dimension.

Våren 2002 påbörjade jag en ny karriär som adjunkt i ämnet pedagogik inom högskolan. Högskolan som pedagogisk miljö skiljer sig i alla väsentliga avseenden från de miljöer jag tidigare arbetat inom. Inom högskolan ”produceras” lärande, resultaten bestäms i förväg genom olika relativt specificerade dokument. Ändå har den enskilde läraren stora friheter att lägga upp undervisningen nästan som hon vill. Det betyder också att läraren/pedagogen ställs inför ideliga, mycket konkreta, valsituationer. En del av de diskussioner jag kom i kontakt med i den akademiska världen förvirrade mig. Ibland tog någon av mina kollegor upp behovet av att diskutera didaktiska frågor, alltså frågor som handlade om hur man konkret ska kunna gå tillväga i sin undervisning. Sådana propåer avspisades inte sällan med argumentet att vi väl borde ha kommit längre än att vi skulle hålla på med tipsförmedling eller ”metodikkbabel”. Det vi i så fall skulle diskutera var ”pedagogisk grundsyn”, det vill säga de filosofiska grundantaganden som vår verksamhet skulle vila på. Det föreföll finnas ett förakt mot de konkret praktiska diskussionerna. Man verkade tänka att sådana samtal skulle medföra ett slags ytligt ”tipstänkande”. Det förvirrande var att jag mer eller mindre dagligen tyckte mig kunna iaktta att de konkreta tillämpningarna av våra ”espoused theories” inte alltid

överensstämde med "theories-in-use" (Argyris och Schön 1996)¹. Denna inkongruens upplevde jag som ett mer reellt problem för "lärandeutfalet" än valet av litteratur på en litteraturlista, eller hur en kursplan formuleras. Hur skulle man kunna komma åt den inkongruensen utan att samtala om de konkreta tillämpningarna?

Med hjälp av den humanvetenskapliga handlingsteorin har jag kommit att se att det som kan uppfattas som ett ointresse för den konkreta pedagogiska handlingen kan vara uttryck för språklöshet. Språklösheten kan i sin tur antingen yttra sig i en "offerdiskurs", som i exemplet från omsorgsverksamheten, eller ett förakt mot "tips", som i det senare exemplet. Det sätt vi allmänt har att tala om en viss verklighet kan medföra att vi tänker "antingen/eller", antingen i form av vetenskapligt godtagbara och övergripande resonemang, eller ytligt instrumentella "tips". Det dikotoma resonemanget medger egentligen inga alternativ. Det kommer att medföra att både vetenskapliga och mer vardagliga samtal för evigt är dömda att röra sig på en generell och abstrakt nivå, koncentrera sig på "orsaker" eller "tips". Klyftan mellan teori och praktik blir oöverbrygglig (se även Arfwedson 2002, Björk 2000, Broady 1986 b, Carson 1986, Emsheimer 2005, Hultman och Hörberg 1994, Ong 1990, Svensson 2002, Säfström 1994).

Gunnar Cardell (2001) har utvecklat en modell och begreppsapparat som han kallar Trenätsteorin. Teorin är ett sätt att möta den språklöshet som författaren menar är orsaken till att vi inte talar på ett vetenskapligt sätt om våra konkreta handlingar. Cardell vill komma åt problemet genom att skapa ord och begrepp som ska kunna användas för att synliggöra lärares tysta kunskap och den komplexa pedagogiska verkligheten. Ett av hans redskap är en grafisk presentation av pedagogiska strategier². Redskapet gör det möjligt att framställa hur olika föreställningar och underliggande antaganden samspelar i det konkreta handlandet. Jag har använt mig av Cardells begrepp och grafiska metod i flera kurser. En uppgift som studenterna vid ett tillfälle fick var att åskådliggöra de egna strateginäten. Syftet med uppgiften var bland annat att komma åt den egna "tysta kunskapen" men också att bidra till ett mer handlingsinriktat tänkande (att komma förbi orsakstänkandet).

I detta arbete upptäckte vi, jag och studenterna, att det riktigt intressanta inte är de strategier man tänker sig att man har, utan snarare hur

¹ Se s. 56 f.

² Se www.complador.se.

processen går till i själva strategiskapandet. I stället för en kartläggning av något som föreställs som "fast" blev det intressant att försöka förstå den diskursiva proceduren, rörelsen, snarare än bilden. Skillnaden mellan begreppen "strategi" och "övervägande" är att det förra just antyder något fast och fixerat, medan det senare uppmärksammar den dialektiska rörelsen. Flera av studenterna kom på sig själva med att fundera över hur det inre resonemanget gick till, vad det var de valde mellan, vad de såg framför sig när de valde som de valde och hur de resonerade om dessa olika aspekter. Den processen är den som här kallas "övervägande". Uttrycket kommer från retoriken. En "deliberativ" diskurs är detsamma som en övervägande, prövande, diskurs. Den skiljer sig i sin "teleologi" (riktning eller syfte) från både den värderande diskursen och den påstående (Hellspong 2004, Lindhart 2005, Ramirez 2006).

I de kurser där vi med hjälp av Cardells begreppsapparat försökte gestalta övervägandeprocéduren som sådan, visade det sig att det vi egentligen gjorde var att undersöka det som skulle kunna kallas "theories in use", eller den personliga "pedagogiska grundsynen". De berättelser vi tog del av medförde att vi kom att upptäcka våra egna förgivettaganden. Berättelserna om själva övervägandeprocéduren blev både så konkreta och så teoretiska att de kunde bidra till att ge oss ny kunskap, främst på det personliga planet. Vi fick självinsikt. Men också djupare och ökad förståelse för andras sätt att agera. För några av de medverkande studenterna innebar detta arbete ett reellt "lyft" i den egna verksamheten. Vi hade alltså hittat ett sätt att tala teoretiskt om praktiken och praktiskt om teorin så att praktiken kunde förändras och utvecklas.

Jag utgår från att den som är, eller ska bli, pedagog utvecklar sin skicklighet i "pedagogandet" genom att öva sig i att överväga och ta ställning. Jag utgår också från att motsatsen, "lära sig regler", det vill säga färdiga modeller för hur man ska göra, är kontraproduktivt i detta avseende. I denna tanke har jag stöd av många andra, inte minst Aristoteles (sv. övers. 1988 s. 31)³. Frönesis, det vill säga "omdömesklokhets" eller omdömesförmåga,

³ Jag avviker ibland från Harvard-manualens rekommendationer vad gäller angivandet av årtal. I de fall jag hänvisar till en text som ursprungligen utgavs för 50 år sedan eller mer anger jag, första gången referensen nämns, både det ursprungliga utgivningsåret och den upplaga jag själv tagit del av. Anledningen till denna avvikelse från rekommendationen är att när det gäller äldre litteratur så kan det vara av intresse för läsaren att veta när texten ursprungligen kom till. När det gäller Aristoteles' texter finns inget ursprungligt utgivningsår att hänvisa till. För att markera att det rör sig om en sentida upplaga (och tolkning) skriver jag "övers." Jag anger heller inte hänvisningar till Aristoteles texter enligt den inom Aristoteles-forskningen vedertagna Bekker-manualen – det

utvecklas just genom övning och genom vanan att överväga och fatta beslut som relaterar till vad som vore gott att göra (Aristoteles i *Den Nikomachiska etiken*, 1988). Frönesis hör enligt Aristoteles ihop med praxis som i sin tur har med etik och intentionalitet att göra. Om övervägandet betraktas som något som enbart handlar om att åstadkomma effektiva resultat, utvecklas inte frönesis. Det är därför viktigt att använda en modell som gör det möjligt att uppmärksamma praxisdimensionen som en särskild aspekt inom övervägandet.

Jag är alltså intresserad av att rikta uppmärksamheten mot övervägandet som aktivitet/handling och i första hand den intentionella aspekten. De frågor jag utgår från är: vad *är* en pedagogisk övervägande handling? Hur byggs den upp och vad förutsätter den? Det är fenomenet som sådant som intresserar mig. Den övervägande handlingen kan dock bara visa sig i konkreta ställningstaganden. Handlingen kan synliggöras genom att lyfta fram de aspekter som ett visst övervägande relaterar till (det vill säga det som kan uttryckas som "theories-in-use", eller "pedagogisk grundsyn").

Studiens bakomliggande drivkraft är en önskan att minska klyftan mellan teori och praktik. Det forskningsfält som studien hör hemma inom är det som sysslar med professionell utveckling och tyst kunskap. Avsikten är att försöka bidra till en handlingsinriktad diskurs. Frågan är hur en sådan kan åstadkommas. Cardell har försökt komma åt problemet genom att helt enkelt tillverka ett språk. Han tänker sig att om vi lär oss de ord han konstruerat och de tankemodeller som kan fånga den komplexa pedagogiska verkligheten, kommer vi också att kunna tala om denna verklighet på ett både teoretiskt och konkret sätt.

En annan idé är att genom exempel som prövas mot en filosofisk begreppsapparat försöka uppmärksamma de övervägande processerna. Detta är den väg jag själv väljer i min studie. Jag kommer att använda mig av en begreppsapparat inspirerad av den humanvetenskapliga handlingsteorin och tillämpa den på konkreta exempel från en pedagogisk verksamhet. Min undersökning är på det viset också en teoriundersökning där jag prövar begreppsapparaten som en metod att belysa den övervägande handlingen.

vill säga med angivandet av bok plus radnummer, utan hänvisar precis som när det gäller annan litteratur till den sida där jag hämtat citatet. Att det är stora skillnader mellan olika utgåvor av Aristoteles' texter är orsaken till redovisningen med bok och radnummer. Eftersom jag angett utgåva bör det inte vara svårare att hitta dessa referenser än några av de andra.

Problemet med överväganden är att de för det mesta är omedvetna. Detta gäller i synnerhet den intentionella (praxis) dimensionen. Sådana överväganden går inte att komma åt genom enkla frågor av typen: ”varför gjorde du så där” eller ens: ”vad tänker du när du funderar över vad du ska välja att göra?”.

En pedagogisk praktik där övervägandet är centralt är en utbildning jag själv gått, i undersökningen kallad musikanimatorutbildningen. När jag var studerande vid denna utbildning kallades den elevstyrd. I formell mening styrdes den inte av de studerande. Elevinflytandet var dock stort och som studerande upplevde åtminstone jag själv att det var vi studerande som hade hand om det hela. Genom att vi alltid beslutade i grupp blev många överväganden uttalade. Om en intresserad person hade kommit och frågat oss om våra överväganden, borde de ha varit något så när lättåtkomliga. Jag hade genom åren haft fortlöpande kontakt med utbildningen. Jag hade till exempel varit gästlärare mer eller mindre regelbundet från slutet på 1980-talet ända fram tills några år innan detta forskningsprojekt påbörjades. Eftersom utbildningen föreföll att vara sig lik, utgick jag från att ett samtal med studerande på denna utbildning borde kunna ge intressanta berättelser om överväganden. Jag tyckte också att en undersökning om något så pass ovanligt som studerandes överväganden gällande den egna utbildningen var en tilltalande tanke. Den kunde i sig själv bidra till att belysa den dikotoma föreställningen om ”undervisning” kontra ”lärande” som präglat den pedagogiska diskursen det senaste decenniet. Undervisandet av sig själv blir oskiljaktigt från lärandet. En studerande som själv tar ansvar för sin utbildning överväger för att kunna undervisa sig själv. Studerande på en pedagogutbildning som denna lär för att undervisa⁴ och undervisar för att lära.

Begreppsdefinitioner

I avhandlingen talar jag ömsom om ”övervägande”, ömsom om ”pedagogiskt övervägande”. Jag går inte in närmare på den eventuella skillnaden mellan pedagogiska och andra överväganden. Eftersom det är inom en

⁴ Som framgår av den närmare presentationen av denna utbildning, se kapitlet Bakgrund, Musikanimatorutbildningen, så är beteckningen ”undervisning” inte särskilt passande. Det finns inget riktigt bra svenskt ord för själva den pedagogiska handlingen. ”Undervisa” ger associationer till traditionell kunskapsförmedling. En lärare längst fram i ett klassrum som ”talar om” och ”instruerar” (jfr Rosenqvist 2000). Musikanimatorer ser sig knappast som undervisare utan snarare som pedagogiska medmusikanter.

pedagogisk praktik som mitt intresse för den övervägande handlingen väckts är det för mig naturligt att ibland kalla handlingen ”pedagogiskt övervägande”. Det är mest av stilistiska skäl som jag ibland i stället rätt och slätt talar om ”övervägande”. Jag hoppas att denna inkonsekvens inte förvirrar läsaren. Där det inte är alldeles uppenbart att jag menar antingen ett allmängiltigt fenomen, eller ett mer avgränsat, kan uttrycken bytas mot varandra utan att innebörden förändras. Uttrycken ”handlingsinriktad diskurs” respektive ”övervägande diskurs” är nära släkt med varandra. Benämningen ”diskurs” lyfter fram att det rör sig om ett sätt att kommunicera. En handlingsinriktad diskurs är ett sätt att samtala som inriktar sig på det som ska göras, snarare än på att beskriva och tolka orsaker och omständigheter. En övervägande diskurs är ett sätt att samtala som innebär att olika handlingsalternativ och tolkningsmöjligheter prövas mot varandra. Begreppet ”handling” används för att betona intentionalitet. I min undersökning ligger benämningarna ”handling” och ”diskurs” nära varandra eftersom handlandet betraktas som diskursivt.

I och genom humanvetenskaplig handlingsteori

Avhandlingens undertitel ”en studie i och genom humanvetenskaplig handlingsteori” är medvetet mångtydig. Undertiteln uttrycker studiens epistemologiska utgångspunkt. Studien kan betraktas som en undersökning ”i” humanvetenskaplig handlingsteori eftersom det jag gör är att undersöka och pröva teorin genom att tillämpa den på exempel hämtade från det pedagogiska fältet. ”Genom” syftar på att jag använder begrepp och modeller hämtade från den humanvetenskapliga handlingsteorin som redskap i tolkningen av exemplen. Uttrycket ”i och genom” kan också betyda ”på grund av” och syftar då på att jag tack vare mötet med den humanvetenskapliga handlingsteorin också kunde precisera en undersökningsidé. I detta fall är undersökningsidé och teoretisk utgångspunkt alltså oskiljaktiga. Med en annan teoretisk utgångspunkt hade också undersökningsidén varit en annan än den är. ”Genom” syftar också på aspekten ”uppmärksamhetsriktande” (se nedan). Den kunskap som jag tänker mig kan utvecklas genom läsningen av denna text finns inte ”i” texten eller exemplen i sig själva, utan ”genom” texten. Genom att läsaren prövar resonemangen mot sin egen verklighet utvecklas den kunskap jag vill bidra med.

Uppmärksamhetsriktande kommunikation

I undertiteln ingår även ordet "uppmärksamhetsriktande". Begreppet uttrycker studiens etiska hållning. Det härstammar ursprungligen från engelskans "joint attention" men har av de svenska forskarna Mats Granlund och Cecilia Olsson (1987) översatts till "uppmärksamhetsriktande kommunikation". Detta begrepp har jag funnit vara mycket användbart för att belysa en viss typ av handling. Att en handling är "uppmärksamhetsriktande" avser det intentionella i handlingen så som den är medan den pågår, alltså den aspekt som Aristoteles (i Ramirez' tolkning 1995 a) kallade praxis.

Begreppet utvecklades i samband med en studie av kommunikationsmönster mellan personal och personer med utvecklingsstörning. Man fann att medan kommunikationen mellan personal och omsorgstagare oftare baseras på frågor som är slutna, det vill säga inte öppnar för flera svarsmöjligheter, baseras kommunikationen mellan människor i ett jämlikt förhållande till varandra av "uppmärksamhetsriktande" och delgivande. Den uppmärksamhetsriktande kommunikationen öppnar för fler möjligheter till samspel än styrande eller kontaktskapande kommunikation (de två "lägre" formerna av kommunikationsmönster som upptäcktes). Den uppmärksamhetsriktande kommunikationen är en komplicerad process som innehåller många fler komponenter än de andra kommunikationsmönstren. Den förutsätter, och bidrar till att utveckla, socialt medvetande. Poängen med den är nämligen att man just *tillsammans* riktar uppmärksamheten mot något gemensamt objekt, något "tredje". Det "tredje" som jag vill rikta uppmärksamheten mot genom att pröva en teori mot praktiska exempel är den övervägande handlingen. Den uppmärksamhetsriktande kommunikationen öppnar också för en horisontell kommunikation, det vill säga en kommunikation där man står "bredvid" varandra och inte "ovanför" eller "under", som i den vertikala kommunikationen⁵. Denna position är också en forskarposition som jag själv eftersträvar, både i mitt förhållande till de personer som jag forskar tillsammans med och till mina läsare.

Den uppmärksamhetsriktande kommunikationen kan också beskrivas som en "triadisk" kommunikation (Lund 2001). Margrethe Lund skiljer mellan tre typer av kommunikation: monadisk, dyadisk och triadisk. Indelningen påminner om Granlunds och Olssons (1987) men har en

⁵ Uttrycket "horisontell" respektive "vertikal" position används i ett flertal publikationer från Samarbetsdynamik AB, se tex Rydén 2001, Wennberg och Hane 1999; 2000; 2007.

psykodynamisk utgångspunkt. Den monadiska kommunikationen kännetecknas av en slags omnipotent föreställning: ”mitt ord är lag”.

Det monadiska tänkandet innebär att man inte är medveten om att andra människor har egna medvetanden och världsbilder. Därför tror en person som kommunicerar monadiskt att bara hon har informerat någon om något så vet den andra det hon informerade om. Den dyadiska kommunikationen är helt och hållet inriktad på relationen, det viktiga är att ”komma överens”, inte vad man kommer överens om. Det är vad jag själv är i förhållande till den andre som är intressant, inte det vi tillsammans talar *om*.

Den dyadiska kommunikationen beskrivs av författaren som narcissistisk. Lund nämner som exempel vår tids fokusering på kändisskap och ”social kompetens”. Det man förväntas utföra framstår som oväsentligt, det viktiga är att ”må bra” och att vara social och trevlig. Den triadiska kommunikationen, slutligen, innebär just en inriktning på något gemensamt yttre. Man har ett mål med det man gör som ligger utanför den personliga relationen. Man talar *om* något och har fokus inställt på något som anses angeläget att genomföra. Det betyder att två personer kan vara oense om hur de ska se på det som de gemensamt riktar uppmärksamheten mot utan att för den skull förkasta varandra. Författaren menar att den triadiska kommunikationen under de senaste decennierna blivit mer sällsynt och att människor blivit alltmer dyadiska i sitt sätt att kommunicera.

Avsikten att rikta uppmärksamheten mot den övervägande handlingen kan också beskrivas som en ambition att bidra till en triadisk kommunikation.

”Uppmärksamhet” kan också leda tanken till den kunskapsform som studien behandlar. Bland de teoretiker som intresserar sig för ”tyst kunskap” talas ibland om den praktiska kunskapsförmågan som en form av ”uppmärksamhet” (Molander 1993).

Ansats

Ansatsen är den humanvetenskapliga handlingsteorin (Ramirez 1995 a). Om denna teoretiska ansats ska placeras inom någon mer övergripande metodologisk kategori så är fenomenologin antagligen den som ligger närmast (Birgerstam 2000, Creswell 1998, Husserl 1913/2004; 1950/1989). Att beskriva det som ”visar sig” ingår i den fenomenologiska traditionen. Innebörden av en uppmärksamhetsriktande studie kan sägas vara att just uppmärksamma det som visar sig. ”Riktadhet” och ”uppmärksamhet” är enligt Edmund Husserl (2004) dessutom det som kännetecknar

medvetandet. Man kan också säga att studien bygger på en ontologi där verkligheten ses som tvådimensionell. Jag utgår från att intentionalitet/vilja utgör en annan aspekt av verkligheten än den materiella och observerbara. Men ontologin är inte dualistisk i den meningen att de båda dimensionerna ses som oförenliga: som "parallella spår". Eva Alerby (2000 s. 23) resonerar om fenomenologin på just detta sätt. Om jag tolkat henne rätt menar hon att den fenomenologiska rörelsen bygger på en "både-och"-ontologi.⁶ Ansatsen har också släktskap med dekonstruktivism och diskursanalys (Börjesson 2003, Czarniawska 2004, Ramirez 1995 b).

Vidare är studien till sin allmänna inriktning snarare filosofisk än empirisk. Jag använder mig visserligen av ett exempel konstruerat i en empirisk verklighet, men avsikten med exemplet är inte att undersöka den verklighet som exemplet är hämtat från. Avsikten är i stället att pröva en filosofisk begreppsapparat för att se om och hur den kan rikta uppmärksamheten mot den övervägande handlingen som fenomen. Max van Manen (1990 s. 121 f) kallar fenomenologin "the science of examples". van Manen vill med detta påstående belysa den bildmässiga (ikoniska) karaktären hos fenomenologisk kunskap. Mitt sätt att använda ett empiriskt material som exempel, snarare än beskrivning, kan uppfattas just som en bildmässig syn på den kunskap som exemplet kan ge.⁷

Den rena fenomenologin som Husserl förespråkade, sågs av Hans-Georg Gadamer (1997) som en utopi. Man kan inte ställa sig utanför sig själv och utan fördomar beskriva "det som visar sig". Jag instämmer i Gadamers kritik och ser liksom han den hermeneutiska tolkningen som en nödvändig del av all kunskapsbildning. Studiens ansats kan även ses som hermeneutisk eftersom hermeneutisk tolkning ingår som en del i reflektionen (se även metodkapitlet).

Studien har också en språklig inriktning. Med "språk" menar jag inte i första hand specifika ord eller semantiska strukturer utan snarare

⁶ Ramirez (1995 b s. 49) anser däremot att begreppet ontologi i sig själv är missvisande eftersom det antyder att den enda metafysiken som skulle kunna finnas är ontologisk (verkligheten "är"). I stället menar han att man också kan ha en "genealogisk" metafysik (verkligheten "blir"). Det är med den genealogiska metafysiken som utgångspunkt som den humanvetenskapliga handlingsteorin blir fullt begriplig (se även följande kapitel).

⁷ Med bild menas här inte "avbild" utan en helhetlig kunskapsform där något enskilt porträtteras för att kunna fungera som exempel.

”språkande” som gestaltande handling.⁸ Den pragmatiska språksynen utgår från att våra behov gör att vi kommer att skapa de ord och språkliga uttrycksformer vi behöver (Lindhart 2005 s. 21). Om det vore så enkelt skulle en studie av detta slag vara meningslös. Utgångspunkten för denna undersökning är i stället föreställningen att språket är ett system som vi är fångna i, men också något vi skapar och kan påverka. Begreppet ”diskurs” är förmodligen mer passande för att beskriva det jag är ute efter. ”Diskurs” är emellertid ett mångtydigt, och dessutom numera lite slitet, uttryck varför den precisering som krävs när man i stället talar om ”språk” kan var mer funktionell. Om uttrycket ”diskurs” ska användas här så är det för att belysa att det ytterst handlar om hela den symboliska struktur som avgör vad som blir möjligt att säga och uppmärksamma (Börjesson 2003). Den retoriska formen är den som gör att diskursen kommer till uttryck. Det är genom språket som mening visar sig, därför kommer jag också att göra en retorisk analys av det exempel jag presenterar. Den retoriska analysen är till för att uppmärksamma hur den språkliga formen uttrycker mening.

Deduktion, induktion eller abduktion

Att utgå från en teori kan innebära att ansatsen är hypotetiskt deduktiv. Undersökningen går ut på att pröva om teorin stämmer. Teori blir då det samma som just hypotes. Den induktiva kunskapsvägen brukar beskrivas som alternativet till deduktion. I Grounded Theory (Creswell 1998) är syftet inte att pröva en teori utan att genom induktion utveckla en teori. I båda fallen är innebörden av begreppet ”teori” en slags fastställning av hur det konkreta fenomen som undersöks ska betraktas. Teorierna kan stämma eller inte stämma. Abduktion (Peirce 1990⁹, Wallén 1996) betraktas däremot som ett mellanting mellan dessa båda metoder. I den abduktiva kunskapsbildningen tillämpas ett visst teoretiskt synsätt på fenomenet och i tillämpningen uppstår nya infallsvinklar (Østern 1998). ”Deduktionen och induktionen söker skapa en kedja där varje länk håller, abduktionen väver ett nät.” (Wolrath Söderberg 2003 s. 58). I mitt fall är alltså den aristoteliska begreppsapparaten och den humanvetenskapliga handlingsteorin inte en

⁸ Det skulle föra för långt om jag här gick in på den ganska komplicerade och omfattande diskussionen om vad ”språk” är. Lingvistik, semiotik, diskursanalys och retorik är alla vetenskapliga inriktningar som på olika sätt angriper denna fråga. I detta sammanhang får det räcka med att jag flyktigt nämner att jag själv inte utgår från en lingvistisk definition av fenomenet språk.

⁹ Svensk samlingsvolym och nyöversättning. Ursprungligen tillkomna 1868 – 1903.

hypotes, inte heller är den en teori som genererats med hjälp av induktion. Teorin är ett abduktivt redskap. Det som provas är inte om teorin stämmer med verkligheten utan vad som uppstår när teorin tillämpas.



Figur 1. Abduktion som "vävande".

Den övervägande handlingen är varpen. Exemplet inslag. Solvningen (det som gör att det blir olika mönster) är den humanvetenskapliga handlingsteorin. Den väv som uppstår visar olika mönster som tydliggör olika aspekter av den övervägande handlingen.

Form och innehåll

Pedagogiska överväganden har alltid en konkret tillämpning. Att skriva en text kan också ses som en konkret pedagogisk handling. De formmässiga överväganden jag har gjort i samband med denna avhandling har att göra med läsbarhet (den pedagogiska aspekten) och miljö (etiska överväganden).

Ambitionen att skriva på ett horisontellt och uppmärksamhetsriktande sätt medför också att mitt språkbruk präglas av "talspråket som paradigm" (Ramirez 1995 a s II). För att pröva läsbarheten har jag då och då använt "högläsningstestet" (Rosenqvist och Andrén red. 2006). Om texten fungerar att läsa högt tänker jag mig också att den blir lättare att läsa tyst. Med ett sådant test framträder textens rytm, vilket ibland har medfört att jag föredragit att använda mig av ofullständiga meningar eller en del tal-
språkliga uttryck som inte är brukliga i vetenskapliga texter. Avhandlingen innehåller även en hel del upprepningar. Samma begrepp förklaras på flera olika ställen. Påpekandet att forskningsobjektet inte är den utbildning som exemplet hämtas från, upprepas många gånger. En uppmärksam läsare som läser texten från pärm till pärm kommer antagligen att irriteras

av denna redundans. Texter av detta slag läses inte alltid systematiskt från början till slut. I stället gör läsaren nedslag i olika avsnitt som fångat intresset. Om det man behöver veta för att förstå resten preciseras just där man behöver veta det, underlättas läsningen. Innebörden av att den utbildning som exemplet är konstruerat inom inte är forskningsobjektet är inte heller alldeles lättillgänglig. Det kan därför vara meningsfullt att återkomma till detta påpekande.

I avhandlingen ingår också ett antal bilder och figurer. De flesta av dem är av den traditionellt vetenskapliga typen, det vill säga abstrakta figurer av diagramkaraktär, avsedda att schematiskt åskådliggöra en speciell tankefigur. Några är däremot av mer poetiskt slag. Avsikten med bilderna är att de ska kunna hjälpa läsaren att stanna upp och begrunda några av de resonemang som jag tror behöver begrundas för att texten ska bli begriplig. De abstrakta figurerna åskådliggör en tanke på ett teoretiskt sätt, en poetisk bild på ett intuitivt. Bilderna fungerar delvis fristående och därför har jag också lagt en förklarande text i direkt anslutning till bilderna.

Avhandlingens disposition

Texten består av sex kapitel samt en avslutande summering. I inledningskapitlet presenteras personliga utgångspunkter och tanken bakom studien. Syfte och forskningsfrågor återfinns både i inledningskapitlet och under särskild rubrik längre in i avhandlingen. I kapitlet om teoretiska utgångspunkter redogör jag för ansatsen, det vill säga den humanvetenskapliga handlingsteorin, samt retoriken som kunskapsteori. Bakgrundskapitlet behandlar några av de centrala begrepp som undersökningen kretsar kring, samt forskning inom närliggande områden. I detta avsnitt presenteras också Trenätsteorin, vilken påverkat mitt sätt att analysera materialet. I bakgrundskapitlet ger jag också en närmare presentation av den utbildning som de medverkande i fokussamtalen berättar om samt ett exempel på praxisresonemang inom skapande pedagogik.

Syfte och problemställning återkommer sedan som en påminnelse och förtydligande inför metod-, resultat- samt diskussionsavsnitt. I metodkapitlet redovisar jag den metod jag använt i den empiriska delen, analysmetoden samt etiska och metodrelaterade överväganden. Resultatkapitlet innehåller de studerandes berättelse, tillämpningen av den humanvetenskapliga handlingsteorin, en retorisk analys av materialet, en tolkning av resultatet mot olika aspekter av pedagogisk grundsyn och till sist, som en

konklusion, ett resonemang om vad som kännetecknar den pedagogiskt övervägande handlingen.

I det sjätte kapitlet förs en diskussion om resultatet och metoden. Detta kapitel kan också läsas som en avgränsad del av texten i sin helhet. Många av de frågor som aktualiserades av samtalen medförde förnyade studier och därför innehåller det avslutande kapitlet också delvis annan teori- och forskningsgenomgång än den som presenteras i bakgrundskapitlet. Att jag valt att lägga dessa genomgångar i diskussionsavsnittet i stället för, som brukligt är, i bakgrundskapitlet, beror på att de inte tydligt hör ihop med studiens syfte. Om dessa avsnitt ligger i bakgrunds delen kommer de att färga läsningen och man kan komma att tro att forskningsdesignen påverkats av de teorier och forskningsresultat som presenteras där. Till sist följer en summering, först på svenska, sedan på engelska.

Sammanfattning

Den idémässiga fond mot vilken studien avtecknar sig utgörs av:

1. Ostillfredsställelsen med klyftan mellan teori och praktik – mellan ”espoused theories” och ”theories in use” samt med det sätt att samtala om praktisk verksamhet som medför att handlingsperspektivet kommer i skymundan.
2. Viljan att utifrån ett handlingsperspektiv göra den ”tysta kunskapen” mer hörd eller synlig.
3. Uppfattningen att mening och intentionalitet försvinner både ur den pedagogiska diskursen och från den pedagogiska tillämpningen, för att i stället riktas mot instrumentellt och målinriktat tänkande (och praktisk tillämpning).

Genom att rikta uppmärksamheten mot den procedur som förenar teori och praktik, det vill säga den övervägande handlingen, är ambitionen att utgöra ett bidrag till ett samtal om professionell utveckling och tyst kunskap. Till min hjälp har jag en begreppsapparat baserad på Aristoteles’ tänkande samt retoriken som kunskapsteori. De frågor jag utgår från är: Vad är en pedagogisk övervägande handling? Hur byggs handlingen upp och vad förutsätter den?

Teoretisk utgångspunkt

Teorikapitlet är indelat i fyra underavsnitt, först ett resonemang om ontologi och genealogi, sedan en presentation av den humanvetenskapliga handlingsteorin, därefter en redovisning av retoriken som kunskapsteori och slutligen en kortfattad genomgång av narrativ vetenskap.

Ontologi

Begreppet "ontologi" avser ibland den generella synen på verklighetens natur, ibland hur man ser på det fenomen som undersöks¹⁰. Den generella ontologin brukar i litteraturen presenteras som idealistisk (verkligheten är andlig) eller materialistisk (det är det fysiskt materiella som är verklighet).

Dualisten utgår från att verkligheten är både andlig och materiell. Sådant som "vilja" kan inte reduceras till kemiska processer: viljan är något annat än det materiella skeendet, menar en dualist. Till skillnad från idealisten anser dock dualisten att den fysiska verkligheten också är verklig, den är inte en återspeglning av en andlig idé.

Man talar också om realism som en ontologisk utgångspunkt. En realist är då en person som utgår från att det faktiskt finns en verklighet utanför den egen subjektiva upplevelsen. Andra grundläggande sätt att uppfatta verkligheten, som till exempel "behaviorism", kan också ses som ontologier: behavioristen menar att det är beteenden som är verkliga och att det är genom beteendeförändring som vi lär oss. På samma sätt kan det som vanligen betecknas som epistemologier, som till exempel socialkonstruktionism, betraktas som ontologi: verkligheten konstitueras av våra handlingar som i sin tur är en del av andras handlingar (kultur).

Den generella ontologin hänger samman med synen på det fenomen som undersöks. Utifrån en viss ontologi kan man ändå ha olika uppfattning om naturen hos det fenomen som studeras. Människors handlingar kan till exempel betraktas som förutsägbara eller inte. Däremot relaterar valet av fenomen till en ontologisk utgångspunkt av mer generell karaktär. Intresset för meningsaspekter, eller intentionalitet, bygger i sig på en viss ontologi. Den genealogiska metafysiken innebär att teori ses som handling och att överväganden därmed utgör en form av "theories-in-use".

¹⁰ Jan Bengtsson (2004) talar om en "regional ontologi".

Väljer man ontologi eller utgår man från den?

Jag upplever inte att jag väljer ontologi, snarare att jag kanske kan försöka upptäcka och beskriva den. Denna upplevelse skulle kunna tas som in-täkt för att etikettera utgångspunkten som idealistisk. Det låter som om den ontologiska utgångspunkten är något oföränderligt som finns ”inuti” människan och som i bästa fall kan upptäckas via introspektion. Upp-levelsen att en ontologi inte är något man väljer, utan möjligen upptäcker, behöver dock inte baseras på en sådan uppfattning. Jag är övertygad om att våra ontologiska utgångspunkter konstrueras i samspel med den kul-tur vi lever i. Vi kan också, var och en, ha olika ontologiska utgångs-punkter som strider mot varandra. Jag kommer till exempel ideligen på mig själv med att yttra mig som om jag hade ett behavioristiskt synsätt, medan jag i mina pedagogiska handlingar för det mesta agerar som om jag tänkte konstruktivistiskt. Ontologin formas alldeles säkert av språket och språket påverkar i sin tur hur vi uppfattar verkligheten och agerar i den. Att ontologi kanske inte väljs på samma sätt som det tekniska till-vägagångssättet behöver inte betyda att ontologin är oföränderlig. Ett sätt att förändra den är att försöka få syn på den.

Att se sin egen näsa

Ramirez hävdar att konsten inte är att se längre än näsan räcker utan att se själva näsan (Ramirez 1997 s.1). Med detta yttrande menar han just den ontologiska utgångspunkten, det vi tar för givet om verkligheten och som i sin tur påverkar hur vi kommer att undersöka, beskriva och förstå densamma. Ramirez påpekar också att vi aldrig helt och hållet kan upptäcka våra egna metafysiska utgångspunkter. De utgör den grund vi står på. I samma stund vi lyfter på fötterna och tittar på denna grund har vi redan ställt oss någon annanstans. Det är mycket riktigt enklare att upptäcka andras ontologiska utgångspunkt än sin egen. En beskrivning av den egna ontologin blir alltså alltid provisorisk och baserad på indicier snarare än evidens.

Ontologi eller genealogi

Idén att undersöka handlingen utifrån dess intentionella karaktär kan sägas förutsätta en metafysisk utgångspunkt som kanske inte ska benämnas ontologisk utan snarare *genealogisk* (Ramirez 1995 b s. 49). De traditionella indelningarna inom ontologin mellan idealistisk och materialistisk uppfattning (och kompromisser där emellan) utgår alla från en verklighetsuppfattning som är just ontologisk. Verkligheten *är*. Tanken är att om man tar bort allt som är sken eller tillfälligheter så kommer man åt den grundläggande verkligheten. Om denna uppfattas vara av materiell eller andlig natur har betydelse för hur vi hanterar verkligheten. Den stora skillnaden i metafysiskt synsätt ligger inte mellan dessa sätt att tänka, skriver Ramirez, utan om det är så att verkligheten *är*, eller om den *blir*. Herakleitos' uttalande om floden som man inte kan stiga ned i två gånger kan sägas representera en annan verklighetsuppfattning än den ontologiska. I modern fysik talas det om gravitoner¹¹. Man menar att gravitationen innerst (eller ytterst) beror på partiklar som följaktligen kallas gravitoner. Med en genealogisk metafysik är det detta som dessa gravitoner *gör* som gör dem till just gravitoner. Gravitoner *graviderar*, det är det som gör dem till det de är. Handlingen konstituerar tinget.¹²

¹¹ "En ännu ej detekterad fältpartikel, gravitationens elementärkvantum". NE 1992.

¹² Det finns andra tolkningar av begreppet ontologi. Jag uppfattar dock Ramirez distinktion som hjälpsam och klargörande. Det finns en artskillnad mellan att betrakta verkligheten som något som "är" (andlig, materiell eller båda delarna) eller något som "blir". Genom att skilja mellan ontologisk och genealogisk metafysik blir denna artskillnad tydlig.

Handlingsteori

Ett handlingsteoretiskt synsätt kan betraktas som en ontologisk uppfattning om människans natur¹³. Om människan ses som förutbestämd söker man förklaringar bakåt; man letar efter orsaker (Berglind 1995). Detta gör man av tradition inom inriktningar som är influerade av psykodynamiskt tänkande. Om människan däremot betraktas som intentionell blir framåtförklaringar i stället de mest intressanta. En människas handlingar kan inte enbart förklaras av bakomliggande faktorer. Man måste också förstå handlingarna utifrån vad personen ser "framför" sig. Vad hon eftersträvar. En bakåtförklaring på frågan: "Varför slog du Linda?" kan vara: "För att hon tog min penna." En framåtförklaring: "För att jag tänkte att om jag slår henne så ska hon förstå att hon inte får ta min penna".

Tankeriktningar och teoretiker som har handlingsperspektivet som utgångspunkt är bland andra pragmatismen (med John Dewey som den inom pedagogiken mest kände representanten), den symboliska interaktionismen (George Herbert Mead), Hans-Georg Gadamer, Jürgen Habermas och Hanna Arendt.

Den fenomenologiska utgångspunkten innebär en syn på medvetandets väsen som intentionalitet eller "riktadhet" (Husserl 2004). En sådan utgångspunkt bör i sig själv leda till en handlingsorientering i synen på mänsklig verksamhet. Gadamer (1997) betonar att någon ren beskrivning av "sakerna själva" (så som Husserl förordade) är omöjlig. Verklighetsuppfattningen är beroende av förkunskaper. För Gadamer är alltså fenomenologin också oupplösligen förenad med hermeneutiken. En studie som utgår från frågan vad som sker i det pedagogiska övervägandet är i sig själv handlingsinriktad och fenomenologisk, men (om man utgår från Gadamers syn på hermeneutik) den hermeneutiska processen är ovillkorligt närvarande i all kunskapsbildning varför hermeneutiken måste betraktas som en förutsättning för handlingsteorin.

¹³ Habermas (1995 s. 112) skiljer mellan sociologisk och filosofisk handlingsteori: "Den förra förutsätter vad den senare gör till tema: framför allt klargörandet att den målinriktade aktivitetens struktur (och därmed de sammanhängande begreppen handlingsförmåga och rationellt val). Vidare är sociologisk handlingsteori inte intresserad av sådana grundläggande problem som viljans frihet och kausalitet, förhållandet mellan medvetande och kropp, intentionalitet osv, vilka lika gärna kan behandlas i ontologiska, kunskapsteoretiska och språkteoretiska sammanhang som inom den filosofiska handlingsteorin. [...]" Den humanvetenskapliga handlingsteorin hör enligt detta resonemang mer hemma inom de ontologiska, kunskapsteoretiska samt språkteoretiska teorierna än de filosofiska.

Meningsskapande

Det handlingsteoretiska synsättet innebär en inriktning på ”mening”, och ”intentionalitet”. De senaste decenniernas socialkonstruktionistiska diskurs har medfört att begreppet ”meningsskapande” (eller ”meaning-making” i engelskspråkig litteratur) blivit allt vanligare. Att mening är något som skapas av individerna (det konstruktivistiska synsättet), eller av individerna tillsammans i en viss kultur (de socialkonstruktivistiska, socialkonstruktionistiska eller sociokulturella synsätten, se bl.a. Säljö 2000), är utgångspunkt för begreppet. Mening ses alltså inte som något som ”finns” utanför individen. Mening ”tillverkas” eller är i sig själv en handling, inte en produkt. En konsekvens av ett sådant synsätt är också att kunskapsbegreppet i sig självt kommit att bli synonymt med ”meningsskapande”: det är när en viss iakttagelse får mening som den också kan kallas kunskap. De socialkonstruktionistiska och sociokulturella synsätten medför också en inriktning på språket som det medium genom vilket mening både uttrycks och skapas. Språket är en social konstruktion som har meningsskapande som drivkraft. En praktisk pedagogisk konsekvens av de konstruktivistiska eller konstruktionistiska synsätten är bland annat insikten att mening aldrig kan överföras genom informativa handlingar. Pedagogen måste i stället ta hänsyn till vilka möjligheter som finns för de lärande att själva skapa mening i det material som presenteras.

En kritik mot begreppet meningsskapande är att det kan uppfattas som relativistiskt och reducerande. En populariserad tolkning av kritiken kan uttryckas på följande sätt: ”Enligt konstruktionisterna är mening bara en konstruktion. Mening finns alltså egentligen inte. Eftersom det inte finns något facit kan man lika gärna mena det ena som det andra”. Utgångspunkten för en sådan kritik är enligt min uppfattning en metafysisk syn som enligt Ramirez skulle kallas ”ontologisk”. Med en sådan syn är verkligheten statisk och det verkliga är det som finns som eviga och entydiga objekt. En handling är tidsbegränsad och då blir det rimligt att säga att den just ”bara” är en handling. Att värdet av något inte avgörs av dess evighet är också den kritik som Aristoteles riktar mot Sokrates och Platons etik: ”Og heller ikke vil det være noe mere godt fordi det er evig, hvis det da er riktig at noe langvarig hvitt ikke er hviter en det hvite som varer bare en dag.” (norsk övers. 1999 s. 5).

Om man i stället tänker sig att verkligheten är *händelser* (naturen) och *handlingar* (människan och kanske i viss mån en del andra levande varelser) blir tanken att en konstruktion är något som man kallar ”bara” meningslös. Kritiken att konstruktionistiska synsätt är relativistiska kan också bemötas

på samma sätt. Om värden inte ses som objekt utan som handlingar, alltså "värderande" snarare än "värden", ligger möjligheten till bedömning inte i om ett värdeomdöme är sant (har en referens till något statiskt som "finns") eller inte, utan i sättet som det tillkommit. Detta sätt kan bedömas genom att ta del av de bakomliggande resonemang, de *överväganden*, som värderandet grundar sig på. Det finns inget godtyckligt eller relativistiskt i en sådan bedömning. Det är fullt möjligt att höra skillnad på ett klokt och omdömesgillt värderande och ett mindre klokt.

Finn Thorbjørn Hansen (2007) anser att mening inte ska ses som något vi skapar utan något vi får. Hansen påpekar att med ett socialkonstruktionistiskt synsätt finns inga referenspunkter. Allt handlar om att hitta sin egen subjektiva mening, inte att fråga sig "vad är en god handling"? Jag instämmer i Hansens påpekande att den socialkonstruktionistiska synen på meningsskapande kan bli introvert. Den uppmärksamhetsriktande och triadiska inriktningen (se s. 18) innebär därför ett avsteg från den renodlade socialkonstruktionistiska teorin. "Vad är en övervägande handling?" är en ontologisk fråga som går utöver det socialkonstruktionistiska perspektivet.¹⁴

I Aristoteles' (1999) sätt att se på praxis och frönesis är det uppenbart att meningsskapande relaterar till etik. För Aristoteles är inte mening enbart en "motivationsfaktor" i kognitiva processer, så som meningsskapande utifrån ett konstruktivistiskt synsätt kan uppfattas. Inte är meningsskapande heller en solipsistisk verksamhet. För Aristoteles är meningsskapande med ett modernt uttryck "intersubjektiv". Meningsskapandets utgångspunkt och referens är doxa¹⁵ eller det Giambattista Vico (i Gadamer 1997) kallar "sensus communis". Var och en tar själv ställning i sitt eget meningsskapande men grunderna för meningsskapandet är ett socialt medvetande och en föreställning om vad andra människor allmänt anser vara meningsfullt och ett gott handlande. Med modern samhällsvetenskaplig terminologi skulle man i stället för doxa eller sensus communis förmodligen använda uttrycket "social konstruktion". Detta senare begrepp relaterar emellertid till en tänkt verklighet som *inte* är en "konstruktion" och som (omedvetet eller medvetet) uppfattas som

¹⁴ Dock borde frågan egentligen formuleras: "Vad *gör* det pedagogiska övervägandet?"

¹⁵ Doxa uppfattas i allmänhet som något suspekt. För Platon var doxa motsatsen till episteme, det vill säga det han såg som det "sanna vetandet". Doxa är enligt Platon löst grundade åsikter och fördomar. Vico tolkade och utvecklade Aristoteles' syn på doxa och uppfann begreppet "sensus communis" som ett mer precist uttryck. (Gadamer 1997).

mer verklig än den som är socialt konstruerad. Om intersubjektivitet beskrivs som en social konstruktion blir det nästan omöjligt att inte lägga till ett "bara". Doxa eller *sensus communis* har inte nödvändigtvis ett relativiserande innehåll utan kan uppfattas som en artbeskrivning, en egen kategori av verklighet.¹⁶ Begreppet "social konstruktion" har heller inte samma etiska innebörd som praxis-begreppet. Att vi i praxis relaterar till ett socialt medvetande är för att vi är inriktade på det gemensamt goda.

Intentionalitet

Mening och meningsskapande är begrepp som kan kopplas till den pragmatiska rörelsen, men också till den fenomenologiska. Inom pragmatismen ses mening som något som uppstår i samspel mellan individen och objekten. Inom fenomenologin betonas i stället medvetandeakten, eller *intentionaliteten*. Begreppet intentionalitet brukar associeras till Edmund Husserl (2004).

Husserl utreder medvetandeakterna, det vill säga vad det är medvetandet gör, samt vad som kännetecknar medvetandet som fenomen. För Husserl är kartläggningen av medvetandeakterna detsamma som att undersöka verkligheten, eftersom den verklighet vi har att förhålla oss till är den verklighet vi upplever med våra sinnen. Medvetandet kännetecknas, enligt Husserl, av just intentionalitet, eller "riktadhet". Man har ett objekt och en riktning för sin uppmärksamhet, det är därför man kan uppleva.

Husserls användning av begreppet intentionalitet ligger relativt nära den tolkning av begreppet praxis som Ramirez (1995 a) har och som jag själv utgår från i min studie. En skillnad mellan begreppet intentionalitet och praxis är dock att praxis också inkluderar en etisk handling. Intention som handling betraktad blir inte praxis bara genom att den innebär "riktadhet". "Riktadheten" är för Ramirez (och Aristoteles) till sin grundläggande karaktär etiskt laddad. Aristoteles betonar att det är genom att utöva praxis som frönesis (det vill säga det vi idag kallar omdömeskloket eller handlingskloket) utvecklas. Resonemangen om intentionalitet är renodlat deskriptiva, de vill beskriva hur det hela fungerar, medan resonemang om praxis får en mer praktisk och normativ innebörd¹⁷.

¹⁶ Det finns emellertid inget som säger att inte även begreppet "social konstruktion" skulle kunna ses som en egen kategori av verklighet, utan relativiserande innebörd.

¹⁷ Ett resonemang kan ha en praktisk och normativ funktion utan att i sig själv vara föreskrivande vad gäller vad som vore etiskt rätt att genomföra i en viss konkret situation. Det normativa avser det faktum att Aristoteles (1999) utgår från att praxis,

Humanvetenskaplig handlingsteori

Studiens teoretiska utgångspunkt, eller ansats, är den humanvetenskapliga handlingsteorin (Ramirez 1995 a). Inom denna teoribildning ses kunskap som en i grunden diskursiv aktivitet. Inspirationen kommer i första hand från Aristoteles men andra viktiga influenser kommer från Vico, Robin George Collingwood samt språkfilosofiska inriktningar som till exempel Jacques Lacan, Roman Jakobson och Ferdinand de Saussure. Det finns också likheter med Habermas' filosofi, i synnerhet när det gäller resonemangen om vetenskap och förhållandet mellan poiesis och praxis¹⁸. Gadamer, Arendt och Mead är också tänkare som har en hel del gemensamt med Ramirez. Även om andra författare resonerar på liknande sätt som Ramirez vad gäller användningen av de aristoteliska begreppen så har de inte på samma sätt som Ramirez inriktat sig på sådana frågor som kan bidra till att belysa skillnaderna mellan praktisk och teoretisk kunskap. Ramirez borrar grundligt i vad en kunskapande handling är.¹⁹

Ramirez har i sin avhandling *Skapande handling: en begreppsgenealogisk undersökning om rationalitet, vetenskap och planering* (1995 a) gjort en systematisk undersökning av aristoteliska begrepp och texter. Han har gått tillbaka till de grekiska texter som finns bevarade (ibland finns de äldsta texterna enbart på arabiska, då har han även studerat dessa) samt jämfört olika översättningar innan han slutligen format sin egen tolkning. I hans avhandling återges flera utsnitt från grekiska texter så att den läsare som känner sig manad (och har tillräckliga kunskaper) själv kan pröva tolkningarna. Men drivkraften för Ramirez är inte att tolka Aristoteles på ett historiskt "riktigt" sätt utan att bättre få syn på den egna samtiden och

det vill säga etiskt laddade handlingar, är av godo. Han skiljer mellan en genomtänkt och utvecklad praxis och ett oreflekterat och instrumentellt regelföljande. Det är det sätt som resonemanget förs som avgör om det är en god praxis eller inte.

¹⁸ I Habermas' (1995) texter om målrationalitet och kommunikativ handling finns samma kritik som hos Ramirez mot den objektifierande och instrumentaliserande synen på mänskliga handlingar och kunskap. Habermas bygger dock sin kritik på ett resonemang om modernismen medan Ramirez utgår från att objektifieringen av tänkandet grundlagts långt tidigare och att de "paradigmskiften" som skett i modern tid endast är "Fågel Fenix som ständigt reser sig ur samma aska. I perioder där makten inte är ifrågasatt råder förgivettaganden, i perioder när den är ifrågasatt råder kritisk reflektion." (Ramirez 1995 b s.74).

¹⁹ Gadamer (1988; 1997) har, så vitt jag kan bedöma, samma syn på skillnaden mellan poiesis och praxis som Ramirez, men behandlar just den problematiken mer flyktigt än vad Ramirez gör (åtminstone i de texter jag tagit del av). Habermas (1995) utreder olika typer av handlingar. Mead (1934/1976) intresserar sig för intersubjektivet och hur individen blir till i samspel med andra. Arendt (1998) utreder frågan om handling och ansvar.

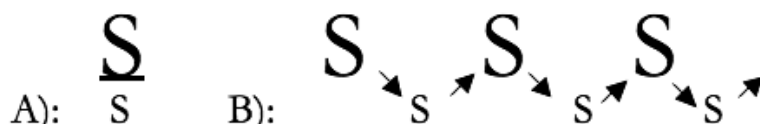
de samhällsproblem som den moderna människan generellt har svårt att komma åt genom att hon successivt förblindats av vad Ramirez kallar sitt "kulturellt omedvetna". Genom att gå tillbaka till tankar och begrepp som formades i övergången mellan en muntlig och skriftlig kultur tänker sig Ramirez att förgivettaganden och otydligheter i den egna samtiden också ska kunna upptäckas. En annan bärande tanke är att föreställningen om vad vetenskap är inte är tillräckligt utredd. Ramirez menar att vi omedvetet och oreflekterat i allmänhet tar för givet att all vetenskap handlar om att ta reda på "sanning". Aristoteles' (1999) kunskapsteori skiljer mellan sådant som "inte kan vara på annat sätt" och sådant som "kan vara på annat sätt". Det är en artskillnad mellan dessa typer av kunskap, anser Aristoteles, och därför måste man också tillämpa skilda sätt att skapa kunskap. Ramirez hävdar att många av de frågor som vi idag behöver kunskap kring för att kunna samtala om på ett meningsfullt och ansvarsfullt sätt inte hör hemma inom den kunskap som "inte kan vara på annat sätt" utan i den senare, det vill säga den som "kan vara på annat sätt". Med "kan vara på annat sätt" avser Aristoteles sådant som det står i människans makt att själv påverka och förändra. Människan kan inte ändra naturlagarna men sitt eget handlande kan hon påverka.

Utgångspunkt för all vetenskap och all kunskapsteori är människans behov av, och möjlighet att, kontrollera och förutsäga framtiden. Inom naturvetenskaperna är kausalitet den grundläggande kunskapsteorin av den anledningen att naturen "inte kan vara på annat sätt". Naturfenomen går att förklara med kausala teorier. En av de viktigaste teserna inom den humanvetenskapliga handlingsteorin är att den mänskliga praktiken behöver en annan kunskapsteori än naturvetenskapen. Med nedanstående exempel illustreras varför kausalitet inte är den viktiga frågan i humanvetenskap:

Om jag får en sten i huvudet är det lika mycket "fakta" för mig som jag måste förhålla mig till oavsett om stenen ramlat på mig av egen kraft eller om någon har kastat den på mig. Jag kan däremot inte hindra en sten från att ramla på mig genom att säga åt den att låta bli att falla, men den som tänker kasta en sten på mig säger jag till och hoppas att han på så sätt ska ändra sig. Den kunskap jag behöver för att förhindra att stenar trillar på mig av egen kraft är av annat slag än den kunskap jag behöver för att för-
må människor att agera på annat sätt.²⁰

²⁰ Fritt efter Ramirez från en föreläsning vid retorikkollegiet 22 april 2006.

Oavsett om stenen trillar av egen kraft eller kastas på mig handlar det alltså om att skaffa sig kunskap för att kunna påverka verkligheten. En annan viktig tes inom den humanvetenskapliga handlingsteorin är att den västerländska människan fått allt svårare att skilja mellan mening och objekt. I den västerländska kulturen tänker vi dikotomt och ställer teori mot praktik, men har inget egentligt språkbruk för meningsskapande. När vi västerlänningar försöker tala om mening talar vi oftast om ”mål”, det vill säga något slags resultat som ska ”uppnås”. Tankandet blir alltmer objektifierat. Det medför att det blir svårt att uppfatta meningen i själva handlandet. En bidragande orsak är det som Lacan kallade ”det metonymiska begäret” (Lacan citerad av Ramirez 1995 a s. 57). Det metonymiska begäret ingår enligt Lacan i människans sätt att fungera. Människan överför hela tiden innehåll från en företeelse till en närliggande och blandar ihop det ”betecknade” med ”betecknaren”. Enligt Ramirez jagar hela tiden betecknaren det betecknade (Saussure 1916/1970). Så fort människan tycker sig ha fångat det betecknade undflyr henne meningen, eftersom tecknet aldrig helt och hållet kan fänga det verkliga fenomenet. För att få fatt på meningen måste hon därför uppfinna språket hela tiden. Det är i själva jakten och uppfinnandet av språket som de fenomen som hon försöker få fatt kan bli levande. Om hon nöjer sig med fasta definitioner och inte ser det ”metonymiska begäret” dör språket och meningen syns inte alls.



Figur 2. Betecknarens (S) förhållande till det betecknade (s).

A) Enligt Saussure respektive B), enligt Ramirez. I B) när betecknaren aldrig ”fram”: språk innebär en ständig jakt mellan betecknare och betecknat. (Efter Ramirez 1995 b.)

Med den humanvetenskapliga handlingsteorin som utgångspunkt blir det självklart att undersökandet av pedagogiska överväganden är språkligt inriktad. Det som undersöks har dock sådan karaktär att det inte går att förvänta sig att få fram något användbart resultat genom att ställa frågor. Frågan: vad är ett pedagogiskt övervägande? är omöjlig att ge ett direkt svar på. I stället måste det bli i själva språkliggörandet – betecknarens jakt

på det betecknade – som fenomenet kan framträda lite tydligare. En fullständig och identisk avbild av fenomenet är dock inte möjlig att få.

Poíesis, praxis och theoria

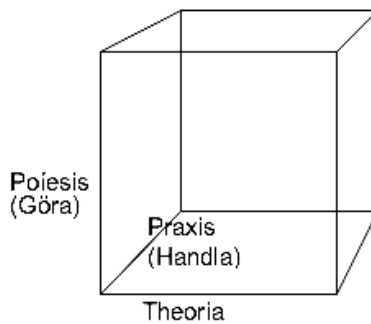
I avhandlingen använder jag de aristoteliska begreppen poíesis, praxis och theoria. Ramirez' grundläggande tanke är att den begreppsmodell som för Aristoteles var tredelad, i vår tid har blivit tvådelad. De begrepp som idag används för att tala om mänsklig verksamhet är "teori" och "praktik" och dessa båda begrepp betraktas dessutom som dikotoma. "Praktik", enligt Aristoteles, motsvaras av "poíesis". Poíesis är "produktiv verksamhet", "tillverkande". Man gör *något*. Poíesis får sin mening genom att ha ett mål. Det är när man "tillverkat" det man vill tillverka som verksamheten blir meningsfull. Praxis motsvarar enligt denna begreppsmodell "menandet". I modernt språkbruk betyder praxis "så som man brukar göra", alltså någon slags praktisk och generaliserad rutin. Begreppet använder jag således enligt Aristoteles (1999 och Ramirez' moderna uttolkning 1995 a) med en annan innebörd än den vi idag vanligen utgår från. Theoria är den teoretiska verksamheten, kunskapande om hur saker och ting hänger ihop och vad något är.²¹ I den moderna människans tänkande finns det, enligt Ramirez, bara utrymme för "göra" och "tänka". Det får som konsekvens

²¹ Gadamer (1988) har samma uppfattning som Ramirez om förändringen i synsätt på dessa aristoteliska begrepp men lägger skulden till förvirringen på att innebörden av begreppet theoria förändrats: "Men det motsatta (motsatsen till praxis, min anm.) begreppet, begreppet teori, har blivit något annat och har mist sitt värde. Inget läggs längre in i detta begrepp av det som *theoria* var för det öga som förlorade sig i den synliga ordningsprincipen för himmel och världsordning och mänskligt samhälle. Teori har blivit ett instrumentellt begrepp inom ramen för sanningsforskningen och införskaffandet av nya kunskaper." (s. 41.) Ramirez delar Gadamers uppfattning att teoribegreppet instrumentaliserats och alltså numera är en form av poíesis, men ser den tillämpning av begreppet teori som Gadamer talar om som ett uttryck för praxis. Gadamer betonar vidare praxis' relation till språket. "Aristoteles insåg det avgörande: ett väsen, som äger ett språk, kännetecknas av sitt avstånd till det som är samtida. Ty språket gör allt samtida. Genom att avlägsna mål görs samtida, sker valet av handlingsalternativ som ett val av medel för givna syften – och därutöver hålls de bindande former fast som styr det mänskliga handlande som menar sig vara samhälleligt. Däri ligger ett första steg mot det vi kallar praxis." (s. 47.) För Gadamer är praxis ett uttryck för överskottet i relation till det som är nödvändigt. I dessa resonemang kan det förefalla som om Gadamer ser poíesis som den grundläggande aspekten. Emellertid tycks Gadamer ändå mena att det han kallar "överskott" har ett värde i sig själv. Han använder det gammalgrekiska uttrycket "kolon" vilket skulle kunna motsvaras av "vackert". Gadamer menade att för antikens greker var theoria också "kolon". "Följande kallade grekerna theoria: hängivenhet inför något som är tillgängligt för alla genom sin överväldigande närvaro och som kännetecknas av att det i motsats till allt annat inte blir mindre av att delas." (s. 48).

att allt tal om mening relaterar till någon form av mål som ska uppnås. I pedagogiska sammanhang alltid någon slags ”nytta”.

Begreppsgenealogi

Begreppsgenealogin, alltså Ramirez’ studium av hur begrepp förändrats, är central för min avhandling. Någon begreppsgenealogisk undersökning företar jag dock inte själv men det begreppsgenealogiska synsättet kan ses som en slags förutsättning för studien i sin helhet. Att begrepp ändrar betydelse under olika tider och i olika samhällsförhållanden är ofrånkomligt. Aristoteles kan förefalla otydlig i en del av sina resonemang. Denna otydlighet kan dels bero på en svårighet för den moderna människan att förstå hans sätt att tänka, dels på att de fenomen som vi idag uppmärksammar och kräver precision kring var osynliga för Aristoteles och hans samtid. Förändrade samhällsförhållanden medför förändrade behov av att uppmärksamma olika fenomen och på så sätt förändras innebörden av enskilda begrepp, samt språket i sin helhet. Genom att orden lever kvar i många parallella former: nya uttryck utvecklas med de gamla begreppen som grund och ett och samma ord används på olika sätt i olika sammanhang, bevaras en del av de tidigare betydelserna som ”klangbottnar” på ett mer eller mindre omedvetet plan. Genom att undersöka begreppens utveckling kan klangbottnarna – de omedvetna konnotationer som orden ger – tydliggöras. Dessa konnotationer utgör en viktig del av det Ramirez kallar vårt ”kulturellt omedvetna” vilket i sin tur påverkar hur vi uppfattar verkligheten samt agerar i den. Ramirez’ begreppsgenealogiska tillvägagångssätt ser jag som en pragmatisk kunskapsväg: genom att undersöka begreppens utveckling kan han också tydligare visa vad det är för fenomen som begreppen avser att peka ut och vad vitsen skulle kunna vara med att peka ut dem. Denna ansats ger både möjligheter att förklara varför det kan vara svårt att förmedla och förstå övervägandets meningsaspekter och att tydliggöra dem. Som jag uppfattar den begreppsgenealogiska inriktningen ger den också mig som uttolkare en viss frihet att själv använda begreppen på det sätt som jag finner rimligt.



Figur 3. Den mänskliga verksamhetens tre dimensioner.

Theoria kan ses som "grunden", de ontologiska och epistemologiska antaganden som verksamheten bygger på. Denna grund är inte alltid observerbar. Den dimension som kan iaktas är poiesis, "höjden" i denna figur. Inuti figuren finns praxis, eller "djup". I en tvådimensionell bild av verkligheten kan djup bara anas genom indicier, inte observeras direkt.

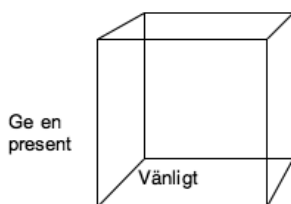
Tredimensionalitet

Ramirez' uttolkning av de aristoteliska begreppen kan ses som en tredimensionell uppfattning om det Aristoteles kallar "livsformer". Det kan dock ifrågasättas om det verkligen rör sig om tre skilda dimensioner. Theoria, eller den "teoretiska aktiviteten", kan också ses som ett slags "göra". Att teoretisera är att producera tankemodeller. I sådana fall finns det endast två dimensioner: poiesis (som då inkluderar både det teoretiska "görandet" och det hantverksmässiga), samt praxis. Theoria kan också uppfattas som till exempel Gadamer (1988) tolkar det, nämligen som en slags strävan efter det sköna och sanna, och blir då en praxis. Det intressanta begreppsparet är alltså poiesis-praxis. Om theoria ska betraktas som "teoriproduktion" (poiesis) eller "strävan efter det sköna" (praxis) kan således diskuteras, vilket också Ramirez (1995 a s. 35f.) framhåller. Det finns dock en poäng i att använda en tredimensionell begreppsmodell eftersom det ger möjlighet att associera i termer av "djup", vilket jag menar bidrar till att tydliggöra varför praxisdimensionen har en annan karaktär än de båda andra livsformerna. I min tolkning av begreppet theoria utgår jag fortsättningsvis från den där teori ses som en form av poiesis, alltså den tillämpning som numera är gängse. Det som ytterligare motiverar att skilja mellan produktiv och teoretisk verksamhet är att även om den teoretiska verksamheten också är produktiv så har denna produktion en annan karaktär än de handgripliga och observerbara aktiviteter som i första hand associeras till poiesis. Därför placerar

jag poíesis och theoria i samma plan, men på var sin axel, i en tvådimensionell framställning. Den grafiska bilden avser att åskådliggöra att mänskliga handlingar ”står” på något (teorin), ”bygger” (höjden) samt har en dimension som inte syns i en tvådimensionell avbildning (djup), men kan anas genom att den indikeras.

Göra och handla

Det tredimensionella sättet att tänka medför att det blir möjligt att upptäcka att det är skillnad mellan att göra och att handla. En person kan handla ”vänligt” när det hon gör är att ge någon en present. Den vänliga handlingen är vänlig hela tiden medan den pågår. Den är vänlig även om den som tar emot gåvan missförstår den, eller om givaren inte lyckas överlämna gåvan. Vänlig handling är en karaktärsbeskrivning av hur något är medan det pågår, inte en beskrivning av något som ska uppnås. Här kan någon invända att man ger bort presenter för att uppnå en viss effekt. I ett sådant fall ändrar handlingen karaktär från att vara vänlig till att vara beräknande. Den beräknande handlingen är produktivt inriktad (poíesis), den får sin mening genom att uppnå ett visst resultat. Det är intentionen som definierar handlingen, inte det observerbara skeendet.



Figur 4. Att göra och att handla.

Figuren illustrerar ”höjd” (poíesis eller den observerbara dimensionen) och ”djup”, eller ”det inre”, som i praxis. Att ge någon en present är observerbart. Avsikten med aktiviteten är emellertid inte observerbar. Avsikten finns ”inuti” handlingen.

Téchne, frònesis och episteme

Till poíesis, praxis och theoria knyter Aristoteles begreppen téchne, frònesis och episteme. Téchne är den produktiva skickligheten. Denna kunskapsförmåga är inte etiskt laddad: det är möjligt att vara en skicklig tjuv. Frònesis som brukar översättas till ”handlingsklokhets” eller ”omdömes-

klokhhet” är den kunskapsförmåga som utvecklas genom praxis. Frønesis är till skillnad från *téchne* etiskt laddad. Praxis relaterar till etiska ställningstaganden som i moderna termer skulle kunna beskrivas som ”sociala konstruktioner” men på Aristoteles’ tid kallades *doxa*. Gadamer (1997)²² hänvisar till Giambattista Vicos tolkning av Aristoteles. Vico betonar att frønesis utvecklas i samspel med ett slags socialt medvetande om vad som är gott för det gemensamma sociala livet. Ett etiskt ställningstagande är alltid personligt men det är inte godtyckligt utan relaterar alltid till *doxa* eller, med Vicos ord, ”*sensus communis*”. (Folke Leander 1950/1998, översätter begreppet till ”gemenskapsmedvetande”). Episteme, till sist, utgörs av den vetenskapliga kunskapsförmågan. Frønesis har blivit ett ofta använt begrepp inom modern vetenskap, i synnerhet bland sådana forskare och filosofer som intresserar sig för det som ibland kallas tyst kunskap (Gustavsson 2000).

”Treenigheten” och den aristoteliska modellen kan påminna om didaktikens ”vad”, ”hur” och ”varför”. ”Vad” avser ämnesinnehåll eller kunskapsstoff, ”hur” relaterar till metod och ”varför” motivet till att något ska läras. Med aristotelisk terminologi måste dock både ”vad” och ”hur” räknas som *poiesis*. Vad man gör är tillverkningens resultat och hur man gör avser det observerbara beteendet i själva tillverkningen. ”Hur” kan dock även ses som praxis i de fall man avser ett adverbial, det vill säga en idé om hur handlingen ska vara medan den pågår. Det kan finnas en idé om att handlingen ska ske på ett ”medskapande”, ”intensivt”, ”uppmärksamhetsriktande”, eller något annat, sätt. Det är alltså en idé om handlingens intentionella karaktär så som den är medan den pågår, snarare än ett visst observerbart beteende, som utgör praxis, enligt Aristoteles sätt att resonera. Didaktikens ”varför” hör hemma både inom praxis och inom *theoria*. ”Varför” relaterar alltid till etiska idéer om vad det är vi medverkar i²³, men också till rationella föreställningar om orsak och verkan (*theoria*).

²² Den volym jag hänvisar till här, samt fortsättningsvis, är ett redigerat urval av texter från verket *Wahrheit und Methode* ursprungligen publicerad 1960.

²³ Molander (1993) tillämpar Schöns (1983) begrepp ”theories in use” på ett liknande sätt. Han menar att en sådan teori just är tredimensionell eftersom den består av värden, strategier och underliggande antaganden. Molander fäster dock inte något större avseende vid att ”värde” (intentionalitet) kan ses som en egen livsform. Som ytterligare en jämförelse kan även Wittgensteins resonemang om regler nämnas (Wittgenstein 1953/1992, § 199 f.). En regulativ regel är det som vanligen avses. En lag eller en spelregel är något man ”följer”. En konstituerande regel är av mer grundläggande natur och skapas av de medverkande under själva utövandet av verksamheten, som en slags manifestation av de medverkandes idé om vad det är för handling som gestaltas.

I det pedagogiska övervägandet tar människor alltså hänsyn till alla dessa tre aspekter. Man tar hänsyn till vad man menar behöver åstadkommas (poiesis), föreställningar om vad som kan orsaka det ena eller andra (theoria) samt en idé om hur det hela ska genomföras för att vara ”gott” och ha den form som aktiviteten ska ha för att vara det den är (praxis).²⁴ Resultatet av övervägandet är ett konkret ”göra” (poiesis) men gjort får sin speciella innebörd och karaktär av de etiska ställningstaganden som finns inbäddade i resonerandet som medför ett visst arbetssätt. Problemet med att tänka tvådimensionellt är att intentionaliteten blir otydlig och alla handlingar instrumentaliseras. I föreliggande studie avser jag att identifiera och särskilja de tre olika verksamhetsformerna för att på så sätt kunna göra övervägandet tydligare.

Estetik som aspekt av praxis

I min tolkning av begreppet praxis ingår också estetiska ställningstaganden. Att estetiken överhuvudtaget är en viktig del inom den humanvetenskapliga handlingsteorin påpekar Eva Gustavsson (2001):

I likhet med filosofer som Benedetto Croce och R. G. Collingwood ansåg också Leander att estetiken var en väsentlig del av kunskapsteorin. Detta är också en uppfattning som kännetecknar den humanvetenskapliga handlings-teori, vars teoretiska ramverk framför allt har formulerats av José Luis Ramirez. Förenande är uppfattningen om den kunskapssökande aktivitet som bygger på dialog och som låter mening komma till uttryck i handling. Till sin karaktär kan dessa handlingar vara såväl språkligt som praktiskt inriktade. Ur estetiskt hänseende kan de dock vara mer eller mindre adekvata. Kännetecknande för den estetiskt adekvata handlingen är att den förmår att uttrycka ett sammanhang så pass väl att kommunikation uppstår. Att uttrycka är dock inte detsamma som att förstå. Kommunikation är visserligen förståelsens villkor, men den goda kommunikationen förutsätter en dialogisk situation, där grunden utgörs av en gemensam referensram, eller det som Folke Leander

²⁴ Med hjälp av psykologisk teori kan denna aspekt ses som uttryck för individens behov av att ”hålla ihop”. Enligt bland andra Carl Rogers (1951/2003) går det inte att förstå våra handlingar och reaktionsmönster om man enbart ser dem som rationellt betingade. Vi håller ofta fast vid mönster som vi vet är destruktiva. En förklaring som brukar anges är just behovet av ”konstans”, att vi har en bild av oss själva och verkligheten som vi på olika sätt strävar efter att upprätthålla. Intentionaliteten, dvs ett slags formaspekter gällande handlingens karaktär, kan kanske ses som en del i identitetsskapandet, både på det personliga och kulturella planet. Fenomenet kan också belysas med hjälp av modern systemteori. Wennberg (2007) skiljer mellan olika typer av system, det psykologiska är ett, det sociala ett annat. Levande system kännetecknas enligt Wennberg just av att de strävar efter att hålla ihop och bevara sin identitet (jämvikt).

har kallat "gemenskapsmedvetande". Därmed är det också givet att det för förståelse måste finnas en gemensam grund för hur mening i ett visst sammanhang kan konstrueras och rekonstrueras. Att det som någon nyskapat ska kunna återskapas i någon annans medvetande innebär att det som ska kunna förstås också måste förstås genom något annat, det vill säga genom något som medvetet eller omedvetet kan ha kommit till uttryck genom språket eller genom något annat uttrycksmedel (Gustavsson 2001 s. 7).

Estetiken är alltså, enligt den humanvetenskapliga handlingsteorin, en hörnsten i kunskapandet. När det gäller att se estetiska aspekter som en del i praxisdimensionen är jag däremot främst inspirerad av Dewey (1934/2000), Gadamer (1997) samt Martha Nussbaum (1995)²⁵. Deweys sätt att beskriva lärande som transformation, samt den estetiska dimensionen som den process som innefattar individens interaktion med sin omgivning, kan passa in i den aristoteliska modellen. Dock med tillägget att både estetiska och etiska aspekter ingår i intentionaliteten eller "hur handlingen är medan den pågår". I *Sanning och metod* (1997) undersöker Gadamer vad det är vi gör när vi förstår något och ägnar stort utrymme åt estetiken som en del av förståelseakten. För Gadamer är den estetiska upplevelsen en kunskapsform. Det som gör att vi upplever konst är att vi känner igen något som "sant" (allmängiltigt) i konstverket. Gadamer talar nästan uteslutande om upplevelsen av konst, inte den skapande konstnärliga handlingen. När det gäller den estetiska aktiviteten jämför Gadamer konsten med spelet. Ett spel definieras inte av att subjektet spelar utan av spelets "väsen". Gadamer menar att det är publiken som definierar spelet som spel och att spelet (i hans exempel skådespelet) inte är ett spel om det inte också identifieras av en publik. Han påpekar också att för grekerna stod det nyttiga, *chrēsimon*, i kontrast till det sköna, *kalon*. Kalon är det som vi eftersträvar för dess egen skull.

Allt som inte hör till livets nödvändigheter, utan som gäller eu zēn (att leva gott), livets Hur, dvs. allt det som grekerna förstod som paidia (lek), kan vara kalon (Gadamer 1997 s. 198).

Gadamer (liksom Ramirez 1995 a) lyfter även fram de aristoteliska begreppen *ergon* (verk) och *energeia* (förverkligande):

Den vändning, i vilket det mänskliga spelet utvecklar sin egentliga fulländning, nämligen till att bli konst, kallar jag *förvandling till bild*. Först med denna

²⁵ Den volym jag hänvisar till utgörs av en sammanställning av olika esäer ursprungligen utgivna i andra sammanhang, 1990 – 1992.

vändning uppnår spelet den idealitet, som gör att man kan förstå och syfta till spelet som spel. Först nu visar det sig som avsondrat från spelarens framställande verksamhet för att bestå av ren framträdelse av det som spelas. Som sådant är spelet, också den oförutsedda improvisationens spel, i princip upprepningsbart och därmed varaktigt. Det har verkets karaktär av *ergon* (verk) och inte bara *energeia* (förverkligande). I denna mening kallar jag det bild. (1990 s. 89.)

Det Gadamer talar om är således hur det går till när vi identifierar något som spel eller konst och han hävdar att spelet eller konsten har en identitet i det sätt som det är, sin *energeia*. Praxis kan ses som en förverkligande handling. Min tolkning är att förverkligande är ett slags levandegörande av riktningen (de värden som handlingen är).²⁶

Att praxis relaterar till handlingar som har det allmännas bästa för ögonen påpekar både Gadamer (1988) och Ramirez (1995 a), liksom Aristoteles själv (1999). Gadamer (1997) menar också att den moderna inställningen till estetik grundlades av Immanuel Kant men att Kant i sin tur egentligen missförstod sina egna utgångspunkter när han hänvisade ”smaken” till det godtyckliga och helt subjektiva området. Etik och estetik utvecklas i själva verket (enligt Vico och Gadamer) i samspel med ”sensus communis”.

Nussbaum (1995) lyfter fram Aristoteles’ betoning av känsla och förnimmelse som betydelsefulla aspekter av den etiskt riktiga handlingen. Begreppet ”fantasia” har en lite annan innebörd för Aristoteles än vad det har i vårt moderna språkbruk. För Aristoteles handlade fantasi i första hand om att förnimma och urskilja, menar Nussbaum. Just dessa aspekter kan också ses som estetikens grund.

Estetik och etik hör till den filosofiska kategorin ”axiologi”, det vill säga ”läran om värden”. De kan ses som två dimensioner eller eventuellt helt åtskilda kategorier av den värderande handlingen. Om estetik handlar om att hitta rätt form åt en idé så tjänar denna rätta form ett slags allmänt gott, eftersom formen då kan bidra till allmän kunskap. Om man ser det på detta vis (så som jag uppfattar att Gadamer gör), blir istället estetiken en del av etiken. Oavsett om etik och estetik ses som två skilda kategorier eller estetiken som en del av etiken, avgörs etiska och estetiska

²⁶ Min anmärkning: Att praxis som fenomen är svårt att precisera i ord är uppenbart. Bara genom att tala om ”värden” som ett slags ting har språket objektifierat fenomenet.

kvaliteter i en verksamhet av hur handlingen är medan den pågår, inte av produkten som sådan.²⁷

Själv lutar jag dock hellre åt att se estetik och etik som två skilda kategorier inom axiologin. Jag upplever att jag gör något annat när jag har en estetisk erfarenhet än när jag har en etisk. Jag kan uppskatta en snyggt filmad våldsscen hos till exempel Quentin Tarantino eller Oliver Stone även om jag tar moraliskt avstånd från det våld som skildras. Gadamer (liksom många andra filosofer som ägnat sig åt frågan om förhållandet mellan estetik och etik) påpekar att upplevelser inte kan isoleras. Min helhetsuppfattning om filmen blir annorlunda när jag reflekterat över vad det är som skildras, men det är fortfarande skillnad mellan den sinnliga förnimmelsen och den etiska. Att musicera är musicerande även i ett etiskt tveksamt sammanhang. Att det är moraliskt förkastligt att använda musicerande för att lugna människor inför en kommande förnedring hindrar inte att spelandet kommer att uppfattas som spel. Robert Stolniz (1961) talar om "estetisk perception". Han ligger nära Kants idé om "det intresselösa välbehaget" (Kant 1790/2003 s.59 f) men beskriver den estetiska perceptionen just som en handling. Att sättet att uppleva estetiskt är en egen perceptionsform eller medvandeakt verkar troligt. Det är förmodligen viktigt att skilja mellan en fenomenologisk beskrivning av handlingen som sådan (vad är en estetisk handling?) och en bestämning av handlingens konkreta innehåll (vad är estetiskt tilltalande – vackert, svängigt, skönt?). Sammanblandningen mellan den deskriptiva metaestetiken och den normativa återfinns också inom etiken vilket pekar på att svårigheten att göra dessa distinktioner beror på att estetiska och etiska handlingar kännetecknas just av värderande.

För Gadamer (och Vico som Gadamer hänvisar till) är "smaken" alltså inte ett helt och hållet subjektivt fenomen utan kan ses som en språklig och social manifestation. *Sensus communis*, "gemenskapsmedvetandet", har också en etisk innebörd eftersom det utvecklas i och genom praxis.

²⁷ En invändning mot denna uppfattning är att estetisk verksamhet ofta inriktas på att åstadkomma en produkt (en föreställning, en bild, ett musikstycke) som ska kunna uppfattas som vackert (i ordets vidare bemärkelse, se t ex Collingwood 1977, Dewey 2000, Kjörup 2000, Stolniz 1961) och då följaktligen skulle betraktas som *poiesis*. Utan att gå in alltför djupt i denna intressanta diskussion vill jag ändå hävda att även receptionen är en handling (Dewey 2000). Om produkten har vissa formmässiga egenskaper underlättas en estetisk reception men det som gör att vi har en estetisk erfarenhet är vårt sätt att interagera med ett visst objekt. Att det förhåller sig på det viset styrks av den förmodligen allmänna erfarenheten av estetiska upplevelser av objekt som inte framställts som konst (naturen, eller vilka ting som helst).

För att sammanfatta resonemanget om estetikens förhållande till praxis: i min (och som jag uppfattar det Ramirez') tolkning av de aristoteliska begreppen är poiesis en aktivitet som får sin innebörd av det produktiva resultatet och praxis av den mening eller riktning verksamheten har medan den pågår. En sådan riktning har med värden att göra. Dessa värden kan vara estetiska och/eller etiska. En uppfattning om hur en handling är medan den pågår, alltså handlingens "identitet" och intentionella karaktär, är en fråga om form²⁸ och utgör därmed en estetisk aspekt. Gadamer (1997) utgår från att den estetiska upplevelsen kännetecknas av igenkänning men att denna igenkänning beror på konstverkets sätt att vara:

Men vad är igenkänning? En närmare granskning av fenomenet ska tydliggöra det som det hela handlar om, nämligen framställningens sätt att vara (1990 s. 92).

I min studie låter jag således fortsättningsvis praxis inkludera både etiska och estetiska överväganden.

Retorik som kunskapsteori

1. Retorikken er et modstykke til dialektikken. Begge beskæftiger sig nemlig med ting, som på en måde er fællesgods, alle og enhver kan tage stilling til, og som ikke henhører under nogen enkelt særlig videnskab. Derfor er også alle mennesker på en måde parthavere i dem begge. Alle giver sig jo i et vist omfang af med at afprøve holdbarheden af et argument eller selv at hævde et og med enten at forsvare sig selv eller rejse anklage mot en anden (Aristoteles dansk övers. 2002 s. 28).

Citatet ovan är hämtat från Aristoteles' inledning till *Retoriken*. Aristoteles ser retoriken som en egen kunskapsform, att jämföras med dialektiken. I dialektiken är det den logiska slutledningen som fungerar som "bevis" (med "bevis" avser Aristoteles snarast "argument") medan entymemet, det vill säga de uttalade och underförstådda meningsskapande sambanden, är det

²⁸ Begreppet "form" avser här den yttre, sinnligt förnimbara gestalten. Aristoteles använde begreppet form på ett annat sätt (Stensmo 1994). Han skiljde mellan "form" och "stoff" där "form" skulle kunna ses som motsvarigheten till Platons "idé". För Aristoteles handlade det dock inte om en statisk idé utan om en riktning eller funktion (teleologi). Stenens form är att falla mot marken. Dess stoff är mineralet. Detta resonemang påminner också om Niklas Luhmans (2005). Luhman talar om "funktion" som det som gör ett system till det det är. Med funktion avser Luhman vad systemet gör och som inte kan tas bort utan att systemet slutar att vara det det är.

som fungerar som bevis inom retoriken. Att förstå hur entymemet i ett visst resonemang är konstruerat är också att förstå innehållet i en utsaga.

Retorik som praktikens kunskapsteori

I följande avsnitt utgår jag från José Ramirez' bidrag i en konferens om kunskap och handling i Lund, 1997. Med exemplet nedan inleder Ramirez sitt resonemang om varför retoriken har med kunskap att göra och varför den är (eller borde vara) praktikens kunskapsteori:

Vi hör ibland aktionsforskare säga, med viss ironi, att vi borde försöka se längre än näsan räcker eller, som det heter på norska "se lenger enn sin egen nesetipp". Uppgiften är kanske inte helt hopplös, även för den som inte är aktionsforskare. Det riktigt svåra är emellertid inte att se längre än sin näsa. Det svåra är att se själva näsan (Ramirez 1997 s.1).

Han fortsätter:

[...]Genom sin förmåga att skapa verktyg kan människor vidga sitt kunskapsområde och sin makt över sitt liv och sin omgivning. Människan nyttjar emellertid inte bara externa verktyg, som förlänger hennes kropp. Mänskligt handlande börjar redan i en psykosomatisk förmåga att tänka och tala, som grekerna kallade *lógos*, d.v.s. förmågan att begreppsliggöra för sig själv och för andra, att ställa sig frågor och beskriva problem för sig själv och för sina medmänniskor. Utan dessa "inbyggda" verktyg skulle människor aldrig ha kunnat skapa de externa verktygen. Redan i sina begrepp och i sina ord, människans naturinbyggda operativa system, uppstår den osynliga och osagda verktygslåda som bestämmer sägandet och de synliga verktygens tillkomst (a. a. s. 1).

Retoriken har länge definierats som konsten att hålla tal. Retorisk skicklighet betraktas inte sällan som något suspekt eftersom det förutsätts att retorik har med manipulation att göra. Enligt Lindhart (2005) är det Platons "fel" att retoriken hamnade i vanrykte och blev reducerad till något ytligt och moraliskt tveksamt. Aristoteles (2002) hade emellertid en helt annan uppfattning. Han såg visserligen inte retoriken som en vetenskap, utan som en konst, men menade att denna konst var nödvändig att utveckla medvetenhet om för att kunna fatta goda beslut i samhället. För honom var retoriken den kunskapsform som behövdes för sådant som "kan vara på annat sätt", det vill säga mänskliga handlingar. På senare år har retoriken återtagit lite av sina gamla positioner. Alltför många börjar intressera sig för de grundläggande språkliga mekanismerna som gör att vi kan skapa

mening med hjälp av språket. En av dem som har en vidare och mer djupgående syn på retoriken är alltså Ramirez.

Ramirez gör skillnad mellan ”ratio” och ”lógos”. Båda begreppen blir med ett modernt språkbruk ofta översatta till ”förnuft”. Ramirez påpekar att ratio är det kognitiva, tekniska förnuftet, medan lógos är det kommunikativa. Om det diskursiva förnuftet, lógos, påpekar han:

Dess mest omedelbara funktion är inte att skilja mellan sant och falskt, detta kommer först i andra hand – utan att skilja mellan gott och ont, att döma mellan rätt och fel, att avgöra det som är nyttigt eller skadligt. Det mänskliga förnuftet är först och främst praktiskt (Ramirez 1997 s. 1).

Det kommunikativa, diskursiva, förnuftet har retoriken som verktyg. Enligt detta sätt att tänka är det alltså inte så att en del språkliga yttringar är retoriska och andra inte. All diskursiv kunskap bildas genom språklig aktivitet och denna aktivitet går till på olika sätt. Kunskap har med meningsskapande att göra. Meningsskapandet är en språklig aktivitet. Det är sättet som språkandet går till på som kan undersökas med hjälp av retoriken. På det viset blir retoriken en kunskapsteori.

Att kunna *skilja* ser Ramirez (1997) som kunskapens grund. Han påpekar att i vissa språk är oförmågan att skilja detsamma som att vara dum. Ramirez menar att det är behovet av att kunna skilja som gör att vi dikotomiserar, även där dikotomin blir vilseledande. För att ett begreppsspar ska kunna vara en dikotomi måste de företeelser som ställs mot varandra ha något med varandra att göra. ”Äpplen och päron” är inte en dikotomi, inte heller ”sött och salt”. En av de mest vilseledande föreställningarna är den där praktik och teori ställs mot varandra, som om de vore varandra uteslutande. Att förstå hur skillnaden konstruerats är också att förstå sin egen kunskap, sina egna och samhällets förgivettaganden. Eftersom människan glömmer hur skillnaden konstruerades förstår hon inte sin kunskap fullt ut (a. a.).

Retoriska begrepp²⁹

Entymem är som tidigare nämnts ett centralt begrepp inom retoriken. Ett entymem avser ett uteslutet tankeled. Det som är outtalat och underförstått.

²⁹ Källa: Lindhart 2005, Ramirez 1997, NE 1996.

Ethos, pathos och lógos

Ethos, pathos och lógos betraktas i allmänhet som de grundläggande aspekterna inom retoriken. Ethos är vem som talar, lógos är vad hon talar om och pathos är till vem/vilka hon talar (visar sig genom vilka känslorargument som används).

"Genus" eller typ av diskurs

Inom retoriken skiljer man vidare mellan tre typer (genrer) av diskurser. Den första handlar om sådant som hänt. Främst avses en utvärderande diskurs. Man "dömer". Denna diskurs brukar kallas "genus judiciale". Den andra är den som framhäver något: "genus demonstrativum"/"epidiktisk diskurs". Den tredje är den övervägande diskursen: "genus deliberativum", den som riktar sig framåt. Retoriken ägnar sig också åt diskursens uppbyggnad (disposition).

Topik

Vidare är topik ett centralt begrepp. Topiken är den "plats" varifrån argument hämtas. Topik och topologi hör ihop. (Engelskans "topic" har också samma ursprung.) Ett modernt uttryck för samma fenomen skulle kunna vara "förgivettaganden".



Figur 5. Tre ansikten – tre topiker.

Denna teckning är hämtad från gestaltpsykologin där begreppet topik inte används, men tanken är ungefär densamma. Beroende på förförståelse har vi olika "glasögon" som medför att vi uppmärksammar olika aspekter och tolkar verkligheten på olika sätt. En skillnad mellan det psykologiska och det retoriska synsättet är att en topik ganska enkelt kan bytas ut mot en annan. Handlar det om en psykologisk egenskap är sådana byten inte lika lätta att åstadkomma.

Metafor och metonymi

Människan förstår alltid genom något annat. Detta ”genom” kan kallas mental representation, men inom retoriken används begreppet ”retorisk figur” eller ”troper”. Metaforen och metonymin är två viktiga troper. Genom att upptäcka hur vi skapar våra tankeredskap kan viktiga insikter om egna och samhälleliga värderingar genomskådas. Ramirez (1997) menar att de retoriska figurerna (i en del litteratur anges närmare hundra olika typer) egentligen kan reduceras till de två grundläggande: metaforen och metonymin. Alla de andra är varianter av dessa kunskapsmekanismer. Metaforen är en aktivitet där mening överförs genom likhet och metonymin genom närhet (se nedan). Metaforen är en intuitiv fastställande, namngivande kunskapsform medan metonymin är dynamisk och väljande.



Figur 6. Detta är inte en pipa – bilden som metonymi.

René Magrittes berömda målning ”Ceci n'est pas une pipe” (detta är inte en pipa) från 1928 – 1929 problematiserar förhållandet mellan avbild och det som avbildas. Bilden gör att vi associerar till det som avbildas, men bilden är inte det som avbildas. Genom metonymisk förskjutning blir det möjligt att säga om en bild att den ”är” det den föreställer.

Metonymi och synekdoke

Den kanske viktigaste tropen när det gäller retorik som kunskapsteori är metonymin. Metonymin är ”överföring genom närhet”. När svenska ishockeylandslaget kallas Tre Kronor så är det för att man associerar till emblemet på tröjorna, inte för att landslaget liknar tre kronor (då hade det varit en metafor). ”Tre Kronor” i stället för ”svenska ishockeylandslaget” är

alltså en metonymi. En variant av metonymin är synekdokon. Synekdokons speciella egenskap är att den låter helhetens betydelse övergå till någon av helhetens delar. Att kalla hela den verksamhet som har med tågtrafik att göra för "järnvägen" är att göra en synekdokisk överföring. När en person som inte har någon anställning och är hemma med fyra småbarn säger att hon inte gör någonting eftersom hon är "arbetslös" så har delbetydelsen "lönearbete" övertagit hela den innebörd som "arbete" inrymmer. När en annons presenterar en del av en av en välkänd logotyp och låter konsumenten fylla i resten själv, är det en synekdoke.

I diskussioner om kompetens och yrkeskunnande är metonymiska förskjutningar vanliga. Kompetens kan, enkelt uttryckt, sägas vara detsamma som att "förmå". Den förmåga som avses är i allmänhet relaterad till de yrkesmässiga prestationer som det finns anledning att vänta att en person med en viss befattning ska klara av. I samhällsdebatten skiljs inte sällan mellan "reell" och "formell" kompetens. Den enda kompetens som kan finnas är rimligen reell, varför uttrycket "formell kompetens" kan verka absurt. Att begreppet används beror på att examina av olika slag blivit en garant för att säkra reell kompetens. Eftersom det som skulle ha varit ett kvitto på något annat förskjutits till att bli huvudsaklig innebörd kan man utan att tveka säga: "Det var synd att Lena måste sluta. Hon var jätteduktig och behövdes verkligen här men tyvärr hade hon inte kompetensen."

Ramirez (1997) menar att den mänskliga reflektionen fungerar som en synekdokisk relation. Människor glömmer att när de så att säga ställer sig utanför sig själva så gör de det med det som de har inom sig. Den bild de ser när de tycker att de distanserat tittar på sig själva är något de själva också skapat. "Man kan inte förstå sitt eget tänkande utan att använda samma tänkande." (a. a. s. 4.) Även om människan är fången i den synekdokiska relationen kan hon ändå försöka få syn på den näsa som glasögonen sitter på. Ramirez menar alltså att det är med hjälp av retoriken som näsan, och därmed grunden för våra kunskaper, kan bli synlig. Den mest centrala tankegången i Ramirez' resonemang är, som tidigare nämnts, den om förhållandet mellan teori och praktik:

Talet om Teori och Praktik som två uteslutande aktiviteter har ätit sig in i vår kultur och skapat en kronisk förståelsesjukdom. Trots att vi, vid närmare eftertanke, inser att det finns en oupplöslig förening i detta förgivettagna ordpar, lyckas vi inte upphäva den dikotomi som ständigt förblindar oss när vi använder begreppen (Ramirez 1997 s. 4).

Den dubbelhet som teoribegreppet har för moderna västerlänningar beror, enligt Ramirez, på skriftspråket. I en muntlig kultur är teori alltid en aktivitet. I det vetenskapliga skriftspråket är teori snarast ett resultat av en aktivitet. När den västerländska människan ställer teori och praktik mot varandra är det dock aktiviteter hon tänker på. Denna dubbelhet görs möjlig genom den grundläggande mentala mekanism som Ramirez alltså benämner synekdochisk.

Han påpekar också att även en retoriker kan visa retorisk omedvetenhet. När en retoriker säger att ett visst uttryck ”är” en metafor begår hon en metonymisk handling. Alla retoriska ”figurer” är egentligen handlingar och borde uttryckas med hjälp av verb. Språket gör att verkligheten objektifieras. Man kan inte ”tänka abstrakt”, säger han vidare, man kan bara tänka ”det abstrakta”. Tänkandet som sådant är en konkret handling (a. a. s. 6).

Retoriken som vetenskapen om det som kan vara på annat sätt

Retoriken äger sitt berättigande gentemot den vetenskapsbundna logiken i varje resonemang om handlingar och om det som kan vara på annat sätt och inte beror på givna naturlagar eller formella kalkyler. Retorik behandlar allt det som inte är förutsägbart och således inte kan utmynna i en kunskap som gäller absoluta sanningar. Därmed blir retoriken instrumentet (organon) för den problematiska kunskapen, för all kunskap som bygger på tolkning och hermeneutik, varav humanvetenskaperna utgör en viktig del. Medan den formella logiken behandlar påståenden som objektiva utsagor, oberoende av aktör, motiv, tid och plats och håller sig strikt till det som sägs, är retorik en pragmatisk vetenskap vars intresse för sägandet är lika stort eller större än intresset för det faktiskt sagda. Det som sägs måste bli förstått i ett sammanhang där människor drivs av bestämda motiv och även av känslor och där argumentationen och ordvalet är en funktion av många samverkande faktorer. För retoriken blir därför det osagda lika viktigt som det sagda. Vad ett uttalande visar, inte bara vad den säger är retorikens intresse, vilket kullkastar alla teorier om ”tyst kunskap”. Ty språket uppfattas här mer som handling än som resultat. Inte orden i sig, utan ordandet, är retorikens forskningsspår. (Ramirez 1997 s. 11.).

Ramirez menar att retoriken leder vidare mot två olika spår inom modern vetenskap: dels psykolingvistik och kunskapsteori, dels stilistik och litteraturvetenskap. Hans eget spår är alltså kunskapsteorin och det är också med den utgångspunkten jag använder mig av retoriken.

Narrativ forskning

Den retoriska inriktningen, samt inriktningen på intentionalitet, medför att en narrativ bearbetning av materialet ligger nära till hands. Det finns flera inriktningar inom den narrativa vetenskapen. Den narrativa forskningen är en ung gren inom vetenskapen och befinner sig enligt Anna Johansson (2005 s.122) ännu på ett "explorativt stadium". Detta innebär att det finns många definitioner av, och kriterier för, narrativ forskning. Den narrativa forskningen är i allmänhet även den inspirerad av Aristoteles och då främst hans verk *Om Diktkonsten* (sv. övers. 1994). Aristoteles anser att berättelsen är en imitation (mimesis) av den mänskliga handlingen. Intrigen (mythos) utgörs av organiserandet av händelser så att meningen framträder. Den poetiska bearbetningen är en hermeneutisk process som gör att samband mellan olika delar blir tydliga. Aristoteles ställer dikten (i detta fall "berättelsen") mot historieskrivningen. Dikten talar inte om vad som hände utan "vad som skulle kunna hända" (Aristoteles 1994 s. 37). "Därför är diktningen också mer filosofisk och seriös än historieskrivningen; diktkonsten säger det allmängiltiga, historieskrivningen det enskilda" (a. a. s. 37).

Den etymologiska betydelsen av narrativ är *berättande*. Ramirez (1997) menar att *berättelse* ska ställas mot *beskrivning* för att innebörden av begreppet ska bli tydlig. En beskrivning avser att avbilda ett skeende så neutralt som möjligt. Helst ska beskrivningen vara en exakt kopia av det beskrivna. En berättelse, däremot, berättar alltid om något *annat* än det som exakt skildras. Det andra är, som jag förstår det, det som inom narrativ forskning kallas "plot" (Czarniawska 2004 s. 7) och på svenska snarast kan översättas till intrig. Detta andra är också det allmängiltiga som Aristoteles talar om. "Ploten", eller intrigen, är således de samband av mening (intentionalitet) som binder ihop lösa händelser så att de bildar en berättelse.

Donald E. Polkinghorne (1988) skriver:

Narrative is concerned with creating a dramatic or hermeneutic unity, not merely with recording all of the events that have happened over a period of time. Emplotment is concerned with drawing out from the flow of events those that significantly contribute to the story under construction. (1988 s. 145.)

Berättelsen skapar kunskap genom igenkänning av förståelseinriktat och intuitivt slag och beskrivningen skapar kunskap som har med "veta" att göra. Följande citat är ett exempel på en beskrivning: "Narrativ forskning

sysslar med berättelser”. Beskrivningen kan leda till en reaktion av typen: ”Jaha, nu vet jag det.” Beskrivningen kan jämföras med det berättande exemplet: ”När jag berättade för dig om vad berättelser är kunde du inte förstå förrän jag gav dig några konkreta exempel”. Berättelsen kan i bästa fall leda till reaktionen: ”Aha, *då* förstår jag vad du menar!”

En berättelse är en kedja av händelser som binds samman av orsak-verkan där orsaken är en avsikt av något slag. Berättelsen behöver inte ha mänskliga aktörer eller berättarröster, men de som agerar framställs i en berättelse som om de hade mänskliga intentioner. Ett företag som sägs vilja åstadkomma en förändring för att minska förluster blir i en berättelse till en intentionell aktör.

Finn Calander (i Heyman och Perez red. 1998 s. 19 f) skiljer mellan episod och berättelse. För att en berättelse ska kunna åstadkommas måste den föregås av en episod, det vill säga ett händelseförlopp som går att avgränsa. Berättelsen ser han som ett sätt att analysera och textualisera en episod. Calander menar att episoderna är något som ”upplevs”, inte något som ”finns”, men anser att det är viktigt att skeenden återges ”sannfärdigt”.

Polkinghorne (1988) talar om två olika typer av narrativ forskning. Den ena bygger på analys av narrativer, den andra är en narrativ analys. I det förstnämnda fallet är det berättelser som analyseras, men själva analysmetoden kan bestå av en kategorisering av materialet utifrån abstrakta begrepp. I det sistnämnda sker analysen i form av en berättelse. Materialet kan vara i stort sett vad som helst. Forskaren fogar samman data till en sammanhängande helhet. Inom pedagogisk forskning är det (enligt sökning via databaser i mars 2007) ”livsberättelser” som är den dominerande inriktningen. Sådan forskning använder sig alltså av berättelser om enskilda personers liv (med liv menas i allmänhet ”livsvärlden”, inte nödvändigtvis kronologiskt uppställda biografier) som empiriskt material. Min undersökning är däremot inriktad på ”narrativ analys” på det viset att jag skapar en berättelse av ett insamlat material.

Berättelsens giltighetsanspråk

Berättelser konstrueras, men deras vetenskapliga värde är inte oomtvistat. En idé till hur en berättelse kan provas ger Carola Conle (2000) exempel på. Hon använder sig av Habermas’ teori om kommunikativ

handling (1995)³⁰ när hon bemöter kritik från bland andra Richard Bernstein och andra som menar att hermeneutik och postmodernistisk vetenskap är en ”rasande kamp mot förnuftet” (a.a. s. 21, min översättning). En kommunikativ handling är en handling som inte är argumentativ utan har som syfte att utveckla ömsesidig förståelse. Conle menar att den narrativa forskningsmetoden kan förstås som en kommunikativ handling vars giltighetsanspråk³¹ går att pröva.

I Conles tillämpning provas berättelsen genom andra berättelser. Conle presenterar avsnitt från sin forskning på särskilda seminarier. Conle ber deltagarna att börja med att läsa och själva uppleva berättelserna i texten innan de ställer några frågor. De berättelser som presenteras kan vara Conles egna, någon av hennes medarbetares, eller återberättelser av andras. Det samtal som sedan utvecklas i seminariet är ett slags valideringsarbete.

Den sociala och moraliskt normativa prövningen kan gå till på det viset att Conle ber de medverkande pröva berättelsen utifrån sitt eget perspektiv. De medverkande i seminarierna blir alltså medforskare och innan berättelsernas giltighet prövats är de inte färdiga, säger Conle. Översatt till denna studie skulle giltigheten i den berättelse jag konstruerat kunna provas med hjälp av en återberättelse. Om läsaren kan göra en berättelse utifrån sin egen verklighet och med den humanvetenskapliga teorins begrepp som tankeredskap och därigenom finna att den övervägande handlingen på så sätt blir belyst borde berättelsen ha ett vetenskapligt värde.

³⁰ Den volym jag hänvisar till är ett redigerat och kommenterat urval av texter som ursprungligen utgivits i andra verk.

³¹ Om den kommunikativa handlingens giltighetsanspråk skriver Habermas (1995 s. 134): ”Det ligger i talarens kommunikativa avsikt (a) att utföra en handling som är riktig med hänsyn till den givna normativa kontexten, så att det uppstår en relation mellan honom och lyssnaren som erkänns som legitim; (b) att göra en sann utsaga (eller korrekta presuppositioner), så att lyssnar övertar och delar lyssnarens vetande; och (c) att yttra åsikter, avsikter känslor, osv sannfärdigt, så att lyssnaren tror på vad som sägs.”

Sammanfattning

Idén att undersöka handlingen utifrån dess intentionella karaktär kan sägas förutsätta en metafysisk utgångspunkt som kan benämnas genealogisk, inte ontologisk. Verkligheten *blir*, den *är* inte. Handlingen konstituerar tinget.

Studiens teoretiska utgångspunkt är den humanvetenskapliga handlings-teorin. Inom denna teoribildning ses kunskap som en i grunden diskursiv aktivitet. Inom naturvetenskaperna är kausalitet den teoretiska utgångspunkten. En av de viktigaste teserna inom den humanvetenskapliga handlingsteorin är att den mänskliga praktiken behöver en annan kunskapsteori än naturvetenskapen. Denna kunskapsteori är retoriken.

I avhandlingen används de aristoteliska begreppen *poiesis*, *praxis* och *theoria*. Poiesis är ”produktiv verksamhet”, ”tillverkande”. Praxis motsvarar enligt denna begreppsmodell ”menandet”, intentionalteten. Theoria är den teoretiska verksamheten, kunskap om hur saker och ting hänger ihop och vad något är. I den moderna människans tänkande finns det, enligt Ramirez, bara utrymme för ”göra” och ”tänka”. Den tredje dimensionen inordnas i de andra och förvandlas till ett medel. Det medför att meningsaspekter blir svåra att uppmärksamma och tala om.

Retoriken har länge definierats som konsten att hålla tal. Aristoteles hade emellertid en annan uppfattning. Kunskap om retorik är nödvändig för att vi ska kunna fatta välgrundade och kloka beslut, ansåg Aristoteles. Kunskap har med meningsskapande att göra. Meningsskapande är en språklig aktivitet. Retoriken ägnar sig åt att undersöka hur mening skapas med hjälp av språket. På det viset blir den en kunskapsteori.

Kunskap bildas alltid genom något annat, det vill säga ett medium. Inom retoriken kallas sådana medier för *troper* eller *retoriska figurer*. Enligt Ramirez finns det två grundläggande typer av troper: metaforen och metonymin. Alla andra är varianter av dessa grundläggande mentala mekanismer. Metaforen namnger och fastställer på ett intuitivt sätt, metonymin är dynamisk och väljande. En metafor är en överföring genom likhet. En metonymi är en begreppsöverföring genom ”närhet” (association).

Avhandlingens retoriska utgångspunkt och inriktningen på intentionalitet medför att en narrativ bearbetning av materialet ligger nära till hands.

Berättelsen skiljer sig från beskrivningen genom att den skapar kunskap genom igenkänning av förståelseinriktat och intuitivt slag. Beskrivningen skapar däremot kunskap som har med "veta" att göra. Det finns flera olika narrativa inriktningar. Inom pedagogisk forskning är så kallade livsberättelser vanliga. I denna undersökning används narrativ teori som stöd för att konstruera en berättelse av det empiriska materialet. Berättelsen kan åskådliggöra övervägandets tre dimensioner: poíesis, praxis och theoria. Berättelsens giltighet avgörs genom att prövas mot läsarens egen verklighet samt mot den humanvetenskapliga handlingsteorins begrepp för att se om den övervägande handlingen på så sätt framträder tydligare.

Bakgrund

Rubriken "bakgrund" i en vetenskaplig text är en rumsmetafor som också kan leda tanken till en tidsmässig relation. I sådana fall tänker man sig att det är genom att ta del av tidigare forskning som forskningsfrågan väckts. En bakgrund kan också utgöra den fond mot vilket ett visst fenomen profileras. Det är med den senare innebörden jag använder mig av begreppet. Bakgrundskapitlet behandlar några av de problemställningar som undersökningen kretsar kring. Bakgrundskapitlet ger också några exempel från det forskningsfält som studien kan placeras inom. Vidare presenteras den utbildning som avhandlingens exempel är hämtat från. Till sist presenteras ett tidigare genomfört forskningsprojekt där begreppet praxis var centralt.

Klyftan mellan teori och praktik – "theories-in-use" och "espoused theories"

Det finns ett talesätt som säger att vissa människor lever som de lär, andra inte. Gunnar Olsson, som älskar att vända på förgivettagna fraser, brukar säga att man i stället ska lära som man lever. Detta är ett bra sätt att särskilja hermeneutikens kunskapsuppfattning från positivismens (Ramirez 1998 s. 45).

Att man inte alltid gör det man säger sig göra är förmodligen en ganska allmän erfarenhet. Påståendet behöver knappast beläggas med resultat från vetenskapliga undersökningar för att uppfattas som sakligt korrekt. Att vetenskapligt problematisera detta förhållande kan dock vara av intresse. I den litteratur som behandlar förhållandet mellan det man gör och det man säger att man gör hänvisas ofta till Donald Schön och Chris Argyris. Deras forskning behandlar lärande i ett brett perspektiv med tyngdpunkt mot arbetsliv och organisationsutveckling.

Schön fick stor uppmärksamhet med sin bok *The reflective practioner* (1983) och har senare skrivit flera texter som tar upp samma tema. Schön vidareutvecklar Deweys resonemang om lärande reflektion. Han skiljer mellan reflektion-i-handling och reflektion över handling (reflection-in-action respektive reflection-on-action). Hans grundläggande tes är att praktikern lär sig genom att interagera med det material som hon använder. Lärandet sker i form av en slags kontinuerlig dialog där det bearbetade materialet (vilket i ett pedagogiskt sammanhang skulle kunna vara eleverna) "talar tillbaka". Sådan reflektion-i-handling skulle i sin tur medföra ett slags kunskap-i-handling, som Bengt Molander (1993) kallar det. Denna kunskap i handling kan också kallas praktisk kunskap, eller tyst kunskap (Gustavsson 2004).

Argyris och Schön (1996) skiljer mellan "theories-in-use" och "espoused theories". Theories-in-use är de teorier som kommer till faktisk användning i praktiken och som också utvecklas i och genom denna (reflektion- i - handling). Espoused theories är de teorier som man "ansluter" sig till, sådana som man uttalat hänvisar till när man ombeds förklara varför man gör som man gör, ett slags officiellt handlingsprogram.

Schön och Argyris ser skillnaden mellan de tillämpade teorierna i praktiken och de uttalade teorierna som ett problem. De anser att klyftan kan överbryggas genom systematisk reflektion. De talar om "lärande loopar" (Granberg och Olsson 2004). Om "single-loop learning" och "double-loop learning" skriver Argyris och Schön (1996) bland annat:

By single-loop learning we mean instrumental learning that changes strategies of actions or assumptions underlying strategies in ways that leave the values of a theory of action unchanged. [...] By double-loop learning, we mean learning that results in a change in the values of theory-in-use, as well as in its strategies assumptions. The double loop refers to the two feedback loops that connect the observed effects of action with strategies and values served by strategies. (s. 20 f.)

För att travestera Ramirez skulle man kunna säga att "dubbel-loopen" innebär att försöka lära som man lever. När man gör det kan både levandet och läran utvecklas. Schön och Argyris har fått en del kritik. Michael Eraut (1995; 2004) menar till exempel att det dels inte finns några bevis för att reflektion-i-handling förekommer i den typen av komplexa och kaotiska sammanhang som ett klassrum utgör, och att Schön blandar ihop reflektionens sammanhang med dess fokus. Eraut (2004) kritiserar också den av Dewey, Schön och Kolb anförda modellen där reflektion alltid anses utgå från en konkret och specifik erfarenhet. Eraut menar att vi ofta reflekterar över en slags "seriekopplad" erfarenhet. De specifika konkreta erfarenheterna länkas till varandra och finns med i reflektionen, även när det är en konkret episod som är föremål för reflektion. Greenwood (1993) anser att Schön inte tillräckligt uppmärksammat att reflektion också sker innan något utförs (Richard Pring 1999 s. 9, föreslår begreppet "reflection *for* action").

Edgar Schein (1999) påpekar att Schön utgått från ett individuellt perspektiv men att den reflekterande praktik som kan bidra till att utveckla en verksamhet är kollektiv. För gruppreflektion räcker inte Schöns modeller riktigt till eftersom sociala, kulturella och språkliga skillnader medför att kommunikationen blir mer komplicerad än vad som är fallet i en

enskild reflektion. Granberg och Olsson (2004) uppfattar Argyris' och Schöns begrepp som lite svårgenomträngliga och oprecisa. Utifrån min problemställning, det vill säga en upplevelse att det är svårt att komma till tals om vad det är man faktiskt gör i en pedagogisk praktik och en ambition att tydliggöra själva handlingen, bidrar dock begreppen "theories-in-use" respektive "espoused theories" till att tydliggöra studiens inriktning.

Tyst kunskap

Enligt Argyris och Schön är teorierna och reflektionerna i handling inte verbaliserade. Det gör att den praktiska kunskapsförmågan kan kallas tyst. Behovet att synliggöra det som i svenskt språkbruk kommit att kallas tyst kunskap, och på engelska tacit knowledge, har aktualiserats i allt högre grad de senaste decennierna (Dreyfus och Dreyfus 1986, Josefson 1991, Molander 1993, Polanyi 1966, Rolf 1991, Schön 1983). Många forskare har uppmärksammat de faror som ligger i en ökad formalisering och akademisering. Man menar att kunskapstraditioner som tidigare förmedlats genom lärlingsskap, och genom det som kanske lite missvisande kallas "praktik", riskerar att gå förlorade. Bakom diskussionen om tyst kunskap finns också en kritik mot den kognitiva forskningens syn på kunskap som informationsbearbetning där datorn blev den mest använda metaforen för kunskap och lärande och där man även tänkte sig att allt lärande skulle gå att datorisera:

Behind the hope that computers can aid or even replace teachers is the idea that the teacher's understanding of both the subject being taught and of the profession of teaching consists in knowing facts and rules, the job of a teacher being to make the domain-specific facts and rules explicit and convey them to the student, either by drill and practice or by coaching, depending on the complexity of the subject being taught. If that were indeed the way the mind works, the teacher could transfer his facts and rules to the computer, which would replace him as drill sergeant and coach. But since understanding doesn't consist of facts and rules, the hope that the computer will eventually replace the teacher is fundamentally misguided. (Dreyfus och Dreyfus 1986 s. 132 f.)

Merparten av den forskning som ägnat sig åt området tyst kunskap rör sig om filosofiska och teoretiska undersökningar där själva begreppet utreds. Som exempel kan den forskning som sedan några år bedrivs inom KTH (Kungliga Tekniska Högskolan) och som hör till avdelningen *Yrkeskunskande och Teknologi* nämnas (Göranzon 2001, Hammarén 1999, Svartheden, 2002, Tillberg 2002, Victor Tillberg 2007).

Många teoretiker ser också arbetslivets och samhällets förändring från ett statiskt till ett alltmer dynamiskt och flexibelt sätt att fungera som en orsak till att begrepp som praktisk kunskap, tyst kunskap och handlingskunskap blivit aktuella (Egidius 1999). Frågan om vad tyst kunskap är och om det verkligen finns sådan har varit föremål för en hel del diskussion (Gustavsson 2000, Molander 1993). Tyst kunskap kan betyda kunskap som är omöjlig att uttrycka i ord (enligt traditionen från Ludwig Wittgenstein). Man kan också mena kunskap som det av olika anledningar inte finns något språk för, till exempel genom att kunskapen "tystats". Reflektionsteoretikerna, som Schön (1983), tänker sig att tyst kunskap kan verbaliseras och ser den reflekterande verbaliseringen som självklart eftersträvaransvärd. Stuart och Herbert Dreyfus (1986) tycks däremot snarast mena att kravet på verbalisering kan medföra att omdömeskunskap försvinner, till förmån för instrumentellt regelföljande (det är sådana överväganden som man enligt Dreyfus och Dreyfus kan verbalisera. De som hör till den livsform som Aristoteles och Ramirez kallar praxis kan inte uttryckas i ord).³² Ramirez (1997) ifrågasätter begreppet tyst kunskap och menar att det är både missvisande och förledande. All kunskap har en "tyst" sida och alla handlingar är uttryck för kunskap. Ingen kunskap existerar utan någon form av handling. Kunskap är dessutom i sig själv en handling, menar Ramirez (kunskap är inte ett ting utan en aktivitet)³³. Om uttrycket som sådant säger han till exempel:

"Tyst kunskap" är vilseledande därför att många känner igen sig och tror sig med dess hjälp ha kunnat förstå vad den bakomliggande kunskapen, erfarenhetskunskapen, innebär i förhållande till den lärda kunskapen. (Ramirez 1997 s. 6.)

³² Enligt Dreyfus och Dreyfus utvecklas yrkesskickligheten i fem steg. I det första steget är man en novis och kan bara följa regler, i de andra en nybörjare och imiterar andra, i det tredje steget kompetent och behärskar reglerna. I två sista stegen är man friare i förhållande till regler men mellan det fjärde steget (den skicklige) och det femte (mästaren) ligger en skillnad i medvetenhet. Den skicklige gör medvetna överväganden medan mästaren helt och hållet internaliserat sitt kunnande så att hon inte längre är medveten om sina val eller varför hon gör som hon gör. Det är just därför som hon kan agera omdömesgillt och rätt i ett akut läge.

³³ I just detta avseende delar Ramirez uppfattning med Michael Polanyi (1966). Polanyi menar dock att det underförstådda i princip går att uttala och då förvandlas till "förstådd" kunskap. För Ramirez är inte detta möjligt eftersom praxis är själva den uttryckande handlingen, inte det uttryckta.

Ramirez tillägger:

Det enda man uppnår med detta är dock att skapa en ny (och faktiskt mindre nyanserad) benämning på praktisk och teoretisk kunskap, utan att upphäva den kulturellt förgivettagna dikotomin som upprätthållits genom vår bristande kontakt med vårt kulturellt omedvetna. (a. a. s. 7.)

Att begreppet fått sådan spridning och fått en så opreciserad och mångtydig innebörd förklarar Ramirez med hjälp av en kiasm³⁴:

[...]kårt barn har många namn"; frågan är om inte det omvända gäller i än större grad: "kårt namn får många barn". (a.a. s.7.)

En kritik mot begreppet är också att det fått en olycklig ideologiskt värderande laddning. När uttrycket myntades var det med den bestämda intentionen att lyfta fram undertryckta gruppers kompetens. Man ville påvisa att till exempel undersköterskor tillägnar sig kunskap genom att de blir förtrogna med sitt arbete. De utvecklar intuitiv kunskap som gör att de utan att kunna hänvisa till teoretiska kunskaper kan avgöra vad en patient behöver (Josefson 1991). Den "tysta kunskapen" blev något som beskrevs som något helhetsinriktat, empatiskt och varmt, i motsättning till den hårda och kalla kunskapen, det vill säga den kunskap som tillägnas genom teoretiska studier. Enligt Ramirez missade man då att den avgörande skillnaden mellan kunskapsformer finns mellan och *poiesis* och *praxis*, inte mellan kunskap som man lärt sig via akademiska studier eller via hantverksmässigt lärande. Med denna ideologiserande polarisering missade man också att all kunskap har en tyst sida. Forskaren vet inte heller om allt det hon eller han kan, utan lär sig vanor och rutiner i sitt handlande på precis samma sätt som hantverkaren eller undersköterskan. Hantverkaren och undersköterskan har också teoretisk kunskap som kan uttryckas i påståendesatser, det vill säga verbaliseras och förmedlas till andra.

Oavsett vad olika tänkare anser om begreppet tyst kunskap, eller vilken betydelse det tillskrivs, är forskarna överens om att de samtal som behöver föras om kunskap och professionalitet i det moderna arbetslivet också måste ta hänsyn till att kunskap inte enbart handlar om lättidentifierad

³⁴ Kiasm är ett retoriskt begrepp och betyder "korsställning" (SAOL 2006). Det som ställs i kors är satser eller ord. "Tystnadens mening och meningens tystnad" (Ramirez 1995 c) är en kiasm.

påståendekunskap, eller observerbara beteenden. Kanske går det överhuvudtaget inte att formulera praxis i ord, men det bör ändå finnas sätt att samtala som medför att denna dimension uppmärksammas. Att kalla en aspekt av kunskap för tyst är ett sätt att rikta uppmärksamheten mot sådant som inte är så lätt att tala om, men som skulle kunna vara viktigt att utveckla en större medvetenhet om.

Mening

I litteraturen om tyst kunskap talas om skillnaden mellan kunskap (knowledge) och kunnande/kunskapande (knowing). Man talar också om påståendekunskap och förtrogenhetskunskap (Josefson 1991). Påståendekunskapen/"vetandet" är sådant som vi kan tillägna oss genom att läsa böcker. Kunnandet/förtrogenhetskunskapen utvecklas däremot i samspel med en komplex och otydlig verklighet. Den praktiska kunskapsförmågan kännetecknas av en skicklighet att urskilja vad som är viktigt. En slags orienteringsförmåga, eller uppmärksamhet. Orienteringsförmågan hör till det som bland socialkonstruktivistiska teoretiker kallas "meningsskapande".

Om handlingar inte hade en meningsskapande dimension skulle de enbart relatera till effektivitet. För sådan kunskap kan regler användas. Regelföljande kräver inte några överväganden. Det enda som krävs är kunskap om reglerna och lydnad. Meningsaspekter kan belysas utifrån flera olika perspektiv. En infallsvinkel är den specifika verksamhet som studeras och dess förhållande till mål och mening, ett annat är en mer allmänt filosofisk kritisk syn på det västerländska tänkandet, generellt, ett tredje är den pedagogiska forskningens förhållande till mål och mening. Det perspektiv som jag själv främst utgår från är det kritiskt filosofiska där uppfattningen att sätt att tänka och språk hör ihop på det viset att det som blir möjligt att tänka och kommunicera är avhängigt av hur vi språkligt konstruerar vår verklighet. I det följande avsnittet nämner jag kortfattat ytterligare några infallsvinklar rörande begreppet mening som kan bidra till att tydliggöra avhandlingens syfte och inriktning.

Folkbildningen

Den verksamhet som föreliggande studie hämtar exempel från hör organisatoriskt till folkbildningsrörelsen. Förhållandet mellan mål och mening inom svensk folkbildning har diskuterats rätt intensivt de senaste decennierna (Gustavsson 1991; 1996, Gustavsson 2005, Lindgren 1996,

Sundgren 2003). En bidragande orsak till att denna diskussion aktualiserats är målstyrningens införande. Målstyrning innebär att verksamhet som finansieras via skatteintäkter ska redovisas i relation till mätbara mål. Tidigare var offentlig verksamhet i stället detaljstyrd, vilket då innebär att varje verksamhet inte hade så stor frihet att välja omfattning av en viss specifik aktivitet, eller exakt tillvägagångssätt. Inriktningen mot målstyrning har lämnat större frihet åt genomförarna, men för många verksamheter har det inneburit stora problem att formulera mål som är möjliga att utvärdera verksamheten mot. Bernt Gustavsson (1991) påpekar att folkbildningen är processinriktad och bygger på en bildningssyn som är mindre instrumentell än den som vanligtvis präglar skolväsendet. Kjell Gustavsson (2005) beskriver inriktningen på målstyrning som en diskurs som i sig själv påverkar hur verksamheten konstrueras. Genom det tekniskt rationella språkbruket tas det instrumentella synsättet för givet vilket också påverkar folkbildarna själva, åtminstone ur ett organisationsdidaktiskt perspektiv.

I sin genomgång av utvärderingar av folkbildningsverksamhet konstaterar Lena Lindgren i *Kan en filthatt stärka demokratin?* (1996) att när folkbildningen tvingas utvärdera sin verksamhet i relation till angivna mål hamnar den i egendomligheter. Att "stärka demokratin" anges i allmänhet som folkbildningens syfte, och därmed även "mål". Ett mål är per definition något som kan uppnås. I den meningen kan "stärka demokratin" inte fungera som mål. Man kan knappast tänka sig att en deltagare i en studiecirkel i hattsömnad är med i denna cirkel med målet att "stärka demokratin". Det troliga är att hon deltar i cirkeln för att lära sig sy hattar. Lindgren drar slutsatsen att det som räknas som folkbildningens syfte snarare ligger i det sätt som man arbetar på, än i mätbara mål. Samma slutsats drar Wennberg och Hane (2001) i sin utvärdering av verksamheten inom studieförbundet Vuxenskolan. Det som gör folkbildning till folkbildning är det demokratiska arbetssättet. En studiecirkel som inte präglas av ett sådant förhållningssätt är inte typisk folkbildning. När det sätt som något genomförs på är det viktiga, snarare än de konkreta och mätbara målen, uppstår svårigheter i samband med utvärdering och redovisning. I det moderna språkbruket handlar all mening om mål och därför kan det som är värdefullt i en viss verksamhet riskera att betraktas som "flum", eller överhuvudtaget inte uppmärksammas.

Pedagogisk filosofi och forskning

Diskussionen om meningsaspekter förs ibland utifrån allmänt filosofiska och civilisationskritiska utgångspunkter. Det västerländska tänkandet kritiserar för sin ensidiga inriktning på teknisk rationalitet (se bl.a. Björk 2000, Gadamer 1988, Habermas 1995, Lakoff 1991, Ong 1990).

En annan utgångspunkt och analys har Carl Anders Säfström i *Makt och mening* (1994). Författaren undersöker förutsättningarna för det han kallar en innehållsfokuserad pedagogisk forskning. "Innehåll handlar om det normativa, om de värden, intressen och antaganden som ger något innebörd" (Säfström, s. 15). Fram till 1970-talet dominerades den nordiska pedagogiska forskningen av den psykologiska inriktningen. Man undersökte till exempel begåvning, minne och effekter av olika undervisningsmetoder. Från 1970-talet och framåt har en sociologiskt inriktad forskning varit den mest uppmärksammade och vanligast förekommande. Den så kallade "ramfaktor-teorin" innebär ett studium av samhällsstrukturer och de organisatoriska omständigheter som den pedagogiska verksamheten påverkas av. Säfström anser att en direkt följd av den psykologiska inriktningen och senare den strukturalistiska, var att det blev omöjligt att forska om mål och mening. Innehållet kom i skymundan inom vetenskapen. Inom denna vetenskapssyn betraktas "mening" och "mål" som förgivettagna och blir därmed inte föremål för vetenskaplig undersökning inom pedagogiken.

Mål och mening

Sammanfattningsvis kan sägas att den specifika verksamhet som denna studie hämtar exempel från befinner sig inom en rörelse, svensk folkbildning, där mening som process snarare än produkt traditionellt varit den dominerande inriktningen³⁵. Förskjutningen mot mening som identisk med produktiva mål kan förstås som en yttring av en större rörelse inom den västerländska kulturen och som inneburit en accelererande teknologisering och instrumentalisering av tänkandet. Svårigheten att uppmärksamma meningsaspekter inom pedagogisk verksamhet kan också bero på att den pedagogiska forskningen länge varit inriktad på förklarande (nomotetisk) vetenskap där antingen psykologiska eller strukturella

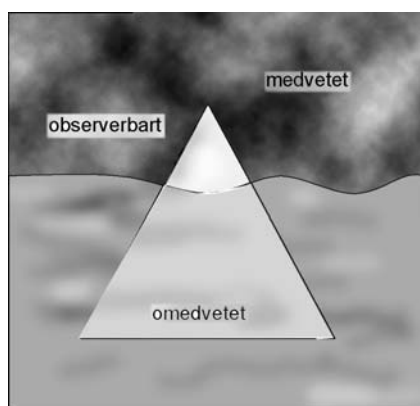
³⁵ Gustavsson (1991) påpekar dock att den svenska folkbildningen också haft en instrumentell inriktning, till skillnad från den danska där bl a Grundtvigs starka inflytande medförde ett mer andligt och processinriktat synsätt, främst inom folkhögskolorna.

förhållanden setts som "orsaker" men där frågor om innehåll och mening betraktats som subjektiva och normativa och därmed omöjliga att föra vetenskapliga resonemang kring.

Pedagogisk grundsyn

Ett begrepp som relativt ofta används inom kurslitteratur i ämnet pedagogik är "pedagogisk grundsyn". Det en person menar med det hon gör i en pedagogisk verksamhet kan beskrivas som ett uttryck för pedagogisk grundsyn. Intentionalitet och meningsskapande hänger således ihop med begreppet. Men pedagogisk grundsyn är ett mer omfattande begrepp än så eftersom det också inkluderar grundläggande antaganden om kunskap och lärande. Begreppet antyder i sig en relativistisk utgångspunkt: "Det beror på hur man ser det". Olika "sätt att se" påverkar sättet att agera. Pedagogiska "sätt att se" inkluderar synen på kunskap, lärande, människa, etik och samhälle (Stensmo 1994). Ibland beskrivs den pedagogiska grundsynen som exempelvis behavioristisk, konstruktivistisk eller humanistisk.

Bilden "grundsyn" är gammal. Den förekom redan under antiken. Freuds bild av det undermedvetna och det medvetna är också en liknande tankefigur. Man föreställer sig en "grund" av något som är osynligt (omedvetet) på vilket det som kan iakttas byggs.



Figur 7. Förhållandet mellan "grundsyn" och observerbart beteende.

Underliggande antaganden som inte är medvetna ligger osynliga under ytan. Illustration: Maria Andrén.

En kritik som kan riktas mot denna metafor är att den inte kan visa hur grunden bildas. Man kan också få intrycket att den är orubblig och oföränderlig. Om det hela föreställs som ett isberg i vatten (en ganska vanlig metafor) där den största delen ligger under vattenytan (osynligt) går det visserligen att tänka sig att berget kan smälta, och därmed försvinna som berg betraktat, men knappast ändras. En modern metafor är i stället datorn. Mjukvaran är den osynliga struktur som möjliggör det som visar sig på skärmen (gränssnittet, det vill säga det som är synligt eller medvetet). Datormetaforen kanske något bättre visar att grundantaganden kan påverkas och förändras, men fortfarande är det svårt att tänka sig att den som iakttar processerna själv kan påverka dem.

För att diskussionen om pedagogisk grundsyn ska bli pedagogiskt meningsfull bör inte en grundsyn ses som något evigt och oföränderligt. Genom reflektion kan även grundläggande antaganden förändras. Detta är den bärande tanken bland de teoretiker som diskuterar reflektion och erfarenhetsbaserat lärande (Argyris och Schön 1996, Granberg och Olsson 2004). Att gå direkt på grundsynen fungerar inte. En pedagog som får frågan: "Vilken pedagogisk grundsyn har du?" kommer förmodligen att svara i enlighet med de uppfattningar³⁶ som hon själv och omgivningen anser vara de "riktiga". Det är bara genom att konfrontera sina konkreta handlingar och försöka få syn på de resonemang man för kring dem som den genuina pedagogiska grundsynen, det man "menar" med det man gör, kan bli synlig, eller åtminstone skönjbar.

Om en grundsyn ska kallas "pedagogisk", och vad som i så fall skiljer den från grundsyn i största allmänhet, är en fråga jag inte går in på här. Att jag använder mig av uttrycket beror på att detta är så vanligt, inom den verksamhet där jag själv för närvarande befinner mig. Jag har funnit att det är användbart, om än inte självklart. Användbarheten har att göra med att begreppet förskjuter fokus från ett normativt tänkande till ett mer deskriptivt/analytiskt och pragmatiskt. Om man går direkt till olika filosofers eller teoretikers specifika begrepp och modeller finns det, enligt min erfarenhet, en risk att hamna i de normativa respektive epidiktiska (påstående, framvisande) resonemangen, snarare än i de övervägande. Det ligger, som jag ser det, därför i linje med de senaste decenniernas diskussion om "tyst kunskap" att i stället betona att olika "glasögon" medför olika sätt att tänka om vad man ska göra.

³⁶ "Espoused theories" (Argyris och Schön 1996).

En undersökning av ”pedagogisk grundsyn” kan ses som en personlig analys, men kan också uppfattas som kulturell och språklig. Det är med den senare utgångspunkten som jag använder begreppet i denna undersökning. Resonemang om en viss verksamhet kan ses som uttryck för tankefigurer som konstrueras i ett visst kulturellt sammanhang. Den pedagogiska grundsynen kan skönjas i hur vi väljer att beskriva oss själva (ethos), vilka känslöargument vi använder (pathos) och vilka sakförhållanden vi framhåller (lógos). Pedagogisk grundsyn kan också uppfattas som en topik. Den pedagogiska grundsynen utgör en slags plats som skapar förutsättningar för sättet att resonera. ”Praktisk teori” (Kansanen 1999) är ett annat uttryck för samma fenomen.

För att kunna förändra och utveckla sin pedagogiska praktik prövas de enskilda konkreta handlingarna mot den egna uppfattningen om varför man gör som man gör. Genom att borra i verkliga, enskilda, händelser kan den ”lärande loop”³⁷ utvecklas (Granberg och Olsson 2004).

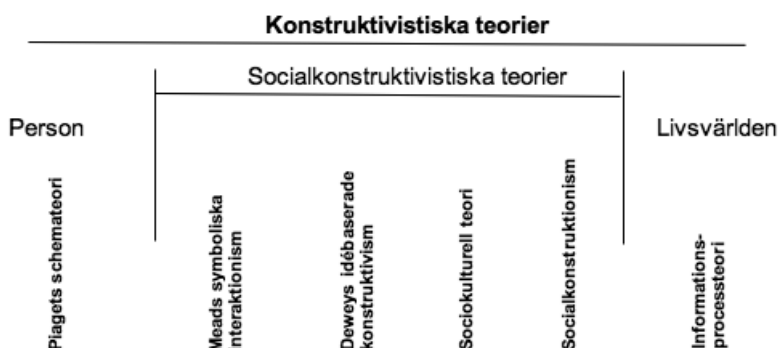
Enligt Molander (1993) skapas en handlingsstrategi som ett resultat av ”underliggande antaganden” och ”värden”. De underliggande antagandena rör teorier om hur den verklighet ser ut som handlingen ingår i. Värden avser sådant man vill uppnå.³⁸ Pedagogisk grundsyn kan vara ett överordnande begrepp för de underliggande antaganden och värden som ingår i en pedagogisk praktik. Ett övervägande skulle då bestå i den rörelse som uppstår när olika aspekter av underliggande antaganden och värden kommer i konflikt och därför måste prövas mot varandra. Att undersöka övervägandet kan vara ett sätt att tydliggöra pedagogisk grundsyn. I min undersökning vänder jag dock på resonemanget. Det är genom att tydliggöra den pedagogiska grundsynen som jag tänker mig att den övervägande handlingen ska kunna uppmärksammas.

³⁷ Se s. 57.

³⁸ Min anmärkning: Som tidigare påpekats gör inte Molander någon tydlig skillnad mellan instrumentella värden och sådant som ses som ett värde i sig självt. Jag föredrar därför den aristoteliska begreppsmodellen där praxis och poíesis är skilda livsformer och representerar skilda värdekategorier.

Konstruktivism och bildningsideal

Den konstruktivistiska synen på kunskap och lärande är förmodligen den idag vanligaste. De konstruktivistiska synsätten kan i sin tur indelas i flera olika underavdelningar. May Britt Postholm (2005) använder sig av följande modell:



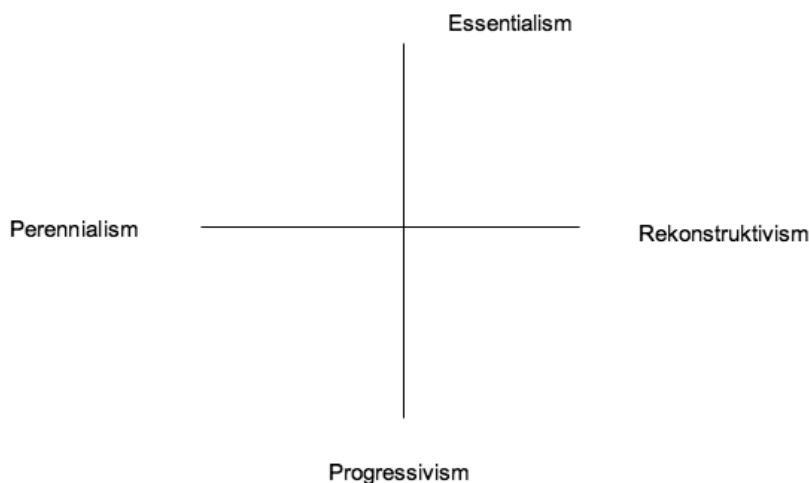
Figur 8. Konstruktivistiska teorier.

Efter Postholm 2005 s. 23 (min översättning).

De socialkonstruktivistiska teorierna har det gemensamt att de ser kunskap och lärande som något som har med sociala sammanhang att göra. Ju längre åt höger, i figuren ovan, de olika riktningarna är presenterade desto starkare betonas den yttre strukturen. Ett socialkonstruktivistiskt synsätt innebär till exempel att språket också formar vårt lärande. Postholm (a.a.) menar att konstruktivism och behaviorism utgör omfattande teoretiska modeller som i sig själva inkluderar ontologi, epistemologi och metod. En "pedagogisk grundsyn" är med Postholms terminologi en omfattande teoretisk modell.

Tomas Englund (Stensmo 1994 s. 203) delar in de pedagogiska synsätten utifrån vilken uppgift som pedagogiken anses ha. Ska pedagogiken bevara (*perennialism*) eller förändra (*rekonstruktivism*), är den till för den lärande (*progressivism*) eller är det ämnet som sådant som är det viktiga (*essentialism*). Denna indelning är en kategorisering utifrån bildningsideal

(Gustavsson 2005) eller meningsaspekter, det vill säga praxis. Andra indelningar utgår snarare från theoria, det vill säga teoretiska föreställningar om vad kunskap är och hur kunskap bildas.



Figur 9. Bildningsideal enligt Englund.

(Ur Stensmo 1994 s. 203). Ursprunget till modellen finns enligt Gustavsson (2005) hos Theodore Bramfeld.

De fyra dramapedagogiska perspektiven

En precisering av fenomenet pedagogisk grundsyn utgår från den specifika verksamhet som avhandlingens exempel är hämtat från kan förmodligen också bidra till att tydliggöra de överväganden som skildras i det aktuella exemplet. Mia Marie Sternudd (2000) lanserar i sin avhandling fyra dramapedagogiska perspektiv. Dessa kan uppfattas som exempel på pedagogiska grundsyner och därför vara användbara i analysen av exempel hämtade från musikanimatorutbildningen. Dramapedagogiken är en rörelse som har mycket gemensamt med musikanimatorutbildningen. En viktig likhet är att båda utbildningarna i Sverige ligger inom folkhögskolan.³⁹ Uttrycken skiljer

³⁹ Min anmärkning: I Sverige kan man visserligen utbilda sig till dramapedagog genom att läsa kurser på högskola eller universitet och komplettera med praktik, men den utbildning som betraktas som dramapedagogutbildning med stort D är den som bedrivs genom folkhögskola. Detta är såvitt jag vet unikt för Sverige. I andra länder utbildas dramapedagoger till drama-lärare på högskola och universitet.

sig åt, vilket medför konsekvenser för innehåll och de teoretiska perspektiv som blir aktuella i en tolkning av verksamheten. I detta sammanhang är likheterna viktigare än de skillnader som uttryckssätten medför. Likheterna består bland annat i synen på skapande som en mänsklig rättighet och betoningen av samspelet i grupp. Det finns också likheter i arbetssätt.

Liksom Englund utgår Sternudd i sin kategorisering från praxis (även om vare sig hon eller Englund använder sig av denna benämning). Det är de olika ”meningar” som olika inriktningar inom dramapedagogiken har som ligger till grund för indelningen.

Sternudd har inriktat sig på skolan. Hade hon tittat på annan verksamhet hade hon förmodligen inte sett just dessa perspektiv. De fyra perspektiv som Sternudd funnit är: det konstpedagogiska, det personlighetsutvecklande, det kritiskt frigörande och slutligen det holistiskt lärande perspektivet.

Mot kategoriseringen kan invändningen göras att samtliga hör hemma inom det ”personlighetsutvecklande” paradigmet, om man med det menar det progressivistiska i kontrast till det essentialistiska (Stensmo 1994). Det som gör att Sternudd menar att det går att urskilja ett specifikt konstpedagogiskt perspektiv är vad som ses som medel, snarare än mål. Även om man utgår från att verksamheten ska gagna den personliga utvecklingen, så är arbetet med det konstnärliga uttrycket medlet. Att tillägna sig en konstnärlig skicklighet i uttrycksförmågan ses som väsentligt. Det personlighetsutvecklande perspektivet ser inte på samma sätt den konstnärliga uttrycksförmågan som det viktiga utan inriktar sig på övningar som syftar till att öka den sociala kompetensen och självinsikten. Det kritiskt frigörande perspektivet utgår från att pedagogikens syfte är att befria människan från förtryck genom att öka hennes medvetenhet. Det yttersta syftet med pedagogiken är att förändra samhället. Inom det holistiskt lärande perspektivet, slutligen, betonas det subjektiva i lärandet. Där används drama ofta som en metod i annan ämnesundervisning.

Perspektiv/ Mål	Innehåll	Form	Dramatisk po- tential
Konstpedagogiskt. Konstnärlig uttrycksförmåga som utvecklar individen socialt och personligt.	Dramaturgisk text och agering*.	Teaterföreställning, konstnärligt dramatiskt uttryck, olika tekniker.	Erövrar verktyg för att undersöka verkligheten och skapa verkligheten.
Personlighetsutvecklande. Demokratiska självständiga individer som förstår gruppdynamiska aspekter.	Vardagssituationer kommunikationsmönster, gruppdynamik + agering.	Rollspelsformer, olika tekniker.	Erövrar verktyg för att förstå sig själv i relation till andra, och dynamiska processer på individ-grupp- och samhällsnivå.
Kritiskt frigörande Solidariskt samhälle och individernas frigörelse från förtryck.	Deltagarnas erfarenheter av mänskliga dilemman o förtryck + agering.	Forumspelsformer. Socioanalytiska rollspel och olika tekniker.	Erövrar verktyg för att i ord och handling undersöka maktrelationer, hur förtryck kan hävas och ett solidariskt samhälle skapas.
Holistiskt lärande. Insiktskunskap och förändring av individernas attityder till olika problem.	Kunskap om naturvet. Samhällsvet. och humanistiska problem + agering.	Klassrumsspel med lärare-i-roll olika tekniker.	Erövrar verktyg för att förstå den universella, mänskliga meningen bakom problem av naturvetenskaplig, samhällsvetenskaplig och humanistisk art.

Figur 10. Fyra olika dramapedagogiska perspektiv.

*Agering är en dramatisk verksamhet där människan själv eller något som representerar en aktör, i möte med andra försöker levandegöra något som inte finns i det aktuella ögonblicket. Det är en verksamhet som sker med stöd av en pedagog. (Efter Sternudd 2000 s. 113.)

Reflektion och övervägande

”Pedagogiska överväganden” är inte ett sökord som ger många napp i de vetenskapliga databaserna, vare sig på svenska eller översatt till ”deliberative” eller ”deliberation”. I sin engelska språkform (deliberating) associeras i första hand till Habermas (1995) och Dewey (1933/1997). Den pedagogiska forskare som (enligt sökningar i de internationella databaserna) mest använder uttrycket ”deliberativ” är Tomas Englund (2006) som sedan många år lyft fram det deliberativa samtalet som en lärform att använda i arbetet med den så kallade värdegrunden (Orlenius 2002) inom skolan. För Englund (2006) och Habermas (1995) är övervägandet en medveten antiauktoritär handling. I ett deliberativt samtal försöker man inte pådöva den andra sina egna åsikter. Syftet är att undersöka vilka olika sätt det finns att se på ett visst fenomen och utifrån detta snarare komma överens om vad det är man inte är överens om, än att övertyga varandra. Några exempel på forskning där begreppet övervägande (deliberativ) är centralt och kopplat till professionell utveckling eller pedagogisk kompetens har jag inte hittat.

Om övervägande inte är ett vanligt begrepp inom pedagogisk forskning är reflektion desto vanligare. Övervägande och reflektion bör vara nära relaterade till varandra, därför kan det vara meningsfullt att ringa in övervägandet genom att utgå från begreppet reflektion. Dewey (1997) talar till exempel om ”inquiry thinking” och med detta begrepp antyds reflektionens utforskande och systematiska karaktär. För Dewey är lärande en reflexiv handling. Reflektionen blir då också en social handling, en praxis:

Reflective thinking, as Dewey understood it, was as much a moral and political kind of thinking as a type of intellectual skill or form of social inquiry. It was an intellectual means of engaging with the world as a moral agent of change. (Woodford 2004 s. 10.)

Föreställningen om att reflektion har betydelse för professionaliteten är idag närmast självklar, även om vi inte alltid är de ”reflekterande praktiker” som Schön (1983) önskade att vi skulle vara. Schön kritiserade de akademiska utbildningarna som han menade var alltför inriktade på ett positivistiskt och tekniskt-instrumentellt synsätt på kunskap och lärande. För Schön var reflektionen den lärform som behövde utvecklas som ett alternativ eller komplement till den tekniska rationaliteten. Sedan 1990-talet har reflektion återkommit som nyckelbegrepp inom pedagogik och kanske framförallt i diskussionen om lärarprofessionalisering.

Mikael Alexandersson (2007) menar att orsaken till att man på 1990-talet började uppmärksamma reflektionens betydelse inom svensk lärarutbildning och lärarfortbildning var övergången till målstyrning (se även Westbury m.fl. 2005). När en verksamhet inte detaljstyrs av myndigheterna är man beroende av ”professionella aktörer” och ett led i professionaliseringen skulle då den systematiska reflektionen utgöra. En annan orsak till att lärare uppmuntrats att reflektera över sin praktik, som Alexandersson (a.a.) antyder, är att man från fackligt håll velat stärka yrkesgruppens samhälleliga status. Idéerna om ”tyst kunskap”, som bland annat lärare i egenskap av ”praktiker” ansågs besitta, medförde att man tänkte sig att om lärare fick hjälp att sätta ord på sin tysta kunskap skulle yrkets status höjas. Reflektionen skulle alltså innebära ”ordsättande”. Alexandersson ifrågasätter dessa båda inriktningar och förordar i stället ett reflektionsbegrepp som syftar till kritisk granskning och förändring. Han hävdar vidare att lärare inte i första hand ska ses som ”praktiker” (enligt Schöns definition av en sådan) utan att läraryrket främst är ett intellektuellt och teoretiskt yrke.

Gerd Arfwedson (2002) diskuterar reflektionens innehåll. John Dewey och Schön har båda betonat reflektionens betydelse men ingen av dem har egentligen gått in på om det hade någon betydelse *vad* man reflekterade över, säger Arfwedson. Hon skriver: ”[...]”bara lärare reflekterar om något, på något sätt, vad de än beslutar sig för att göra på dessa reflektioners grund, så är det OK’ – just eftersom de reflekterar över det.”(s.183). Schön ville, när han skrev *The Reflective Practitioner* (1983) lyfta fram praktiken (undervisningen) som konst och vände sig mot den teknologiska syn på undervisning som dominerade den tidens amerikanska pedagogiska diskurs. Arfwedson antyder att det är mot denna bakgrund innebörden av Schöns hävdande av reflektionens betydelse måste förstås. Hon frågar sig hur det kan komma sig att ”den reflekterande praktiken” närmast blev ett slagord under de sista decennierna av det förra århundradet. Lärare har alltid behövt reflektera, argumenterar hon, och har väl alltid gjort det. Arfwedson hänvisar till Philip W Jackson som undersökt livet i ett klassrum. Jackson fann, skriver Arfwedson, att nästan inga lärare reflekterade över det större sammanhang som undervisningen pågick inom. Arfwedson menar att reflektionens innehåll är viktigt. Sammanhanget, den historiska medvetenheten och alla de omständigheter som den egna verksamheten är en del av, är sådana objekt som borde ingå i reflektionen för att en lärare ska kunna komma fram till goda beslut om sitt eget handlande (se även Boud och Walker, 1998). Jag tolkar Arfwedson så att hon menar att den goda praktiken inte bara

ser till sin egen avgränsade lilla del, utan också tar ett större ansvar av sin del i det stora sammanhanget. Detta är samma resonemang som Aristoteles för när han talar om frönesis (Aristoteles 1988 s. 30). De goda övervägandena är sådana som också har etisk mening. På det viset blir reflektionen också en övervägande handling.

Vad det är man gör när man reflekterar är inte alldeles uppenbart och det finns flera olika tolkningar av begreppet. Dewey (1997) menar att reflektionen bygger på förvåning: det är när något inte riktigt stämmer med förväntningarna som reflektionen kan börja. För Schön (1983) är reflektionen en dialog där verkligheten svarar på de egna antagandena. Deweys modell av reflektion som en cirkel (ibland som en spiral) sägs först ha utvecklats av Kurt Lewin i hans "fältteori" vilken senare fått större spridning i pedagogiska sammanhang genom David Kolb (1984) och hans begrepp "experimental learning". Gemensamt i dessa varianter av i grunden samma tanke är att kunskap utvecklas i samspel mellan konkreta erfarenheter och reflektion i en pågående cirkelrörelse där den konkreta erfarenheten leder till en observation (av Lewin benämnd reflektion) vilken i sin tur leder vidare till formulering av abstrakta begrepp och teorier vilket leder vidare till en ny tillämpning i praktiken. Denna cirkelrörelse kan också beskrivas som den hermeneutiska cirkeln.

Kenneth Zeichner (1996) skiljer mellan olika nivåer av reflektion: teknisk, praktisk och kritisk. Den tekniska reflektionen handlar om effektivitet, den praktiska om de förutsättningar undervisningen har och den kritiska om etik och moral. I aristoteliska termer skulle man kanske kunna kalla den tekniska nivån poiesis, den praktiska theoria och den kritiska för praxis. Liksom hos Argyris och Schön (1996), samt Per Lauvås och Gunnar Handal (2001) betraktas den etiska reflektionsnivån som den "högsta", även om man betonar att även tekniskt instrumentell reflektion är nödvändig.

Jennifer Moon (2000) kritiserar den akademiska användningen av begreppet reflektion. Hon påpekar att den skiljer sig för mycket från den vardagliga användningen vilket medför att klyftan mellan teori och praktik förstärks. Enligt Moon skiljer sig reflektion från tänkande i största allmänhet genom att den bara förekommer i samband med komplicerade problem där det inte finns någon given lösning. Man reflekterar inte över hur man ska lösa en enkel addition. Moon menar vidare att reflektionen byggs upp i fyra steg: det första handlar om att lägga märke till något (noticing), sedan förstår man detta något, varefter man går vidare och skapar mening. Till sist sker en transformation, det vill säga ett lärande.

Under hela processen arbetar den reflekterande med mentala representationer men formerna utvecklas vartefter från enkel memorering till alltmer nyskapande former. Moon liknar reflektionsprocessen vid ett pusselläggande.⁴⁰

För Pertti Kansanen (1995 b) hänger reflektion ihop med beslutsfattande och pedagogiskt tänkande.⁴¹ Kansanen skiljer mellan syfte och intention när han talar om reflektion och lärares tänkande. Syftesinriktningen är mer specifik än intentionen. Syften har med kursplaner och styrdokument att göra. Intentionen är mer allmän. Det är bara de syften som relaterar till styrdokumentet som har en pedagogisk innebörd, menar Kansanen (a.a.). Intentionen är också en personlig aspekt av inriktning medan syften kan vara externa. Det är inte förrän pedagogen internaliserat de externa pedagogiska syftena (målen) i sitt eget tänkande som man kan tala om pedagogiskt tänkande, säger Kansanen.

Kansanen (1995 a) menar också att det pedagogiska beslutsfattandet är en medveten handling, men den försiggår på olika medvetandenivåer. En del beslut grundar sig på överväganden som är nästan omedvetna och baseras på rutin eller ”sunt förnuft”. Besluten bygger i sin tur på underliggande antaganden⁴². Det pedagogiska tänkandets olika nivåer kan indelas i aktionsnivå, den första tänkandenivån och den andra tänkandenivån. Den första tänkandenivån är ”görainriktad”. Aktionstänkande försiggår när man fattar beslut i stunden som relaterar till den konkreta planeringen för en viss aktivitet. Någon egentlig reflektion försiggår enligt Kansanen inte på denna nivå. Den första tänkandenivån innebär däremot reflektion. För att kunna reflektera måste pedagogen ha tillägnat sig ett visst mått av vetenskapligt tänkande. Hon/han måste vara bekant med en del pedagogiskt teoretiska begrepp för att kunna utveckla teoretiska förklaringsmodeller kring den egna praktiken. Den andra tänkandenivån, slutligen, innebär en metateoretisk process. Pedagogen kan reflektera över sina egna teoretiska modeller.

Kansanen (2005) hävdar att om den här sortens reflekterande kompetens ska kunna utvecklas, krävs utbildning i forskningsmetodik. Inte för att alla lärare ska bli professionella forskare, utan för att en professionell pedagog

⁴⁰ Emsheimer (2005) kritiserar metaforen ”pusselläggande” eftersom den antyder att reflektionen strävar efter en enda och på förhand given lösning.

⁴¹ Kansanens forskning presenteras även i ett annat avsnitt (se s. 79 f.).

⁴² Kansanen använder begreppen ”personal belief systems” respektive ”personal pedagogical philosophy”.

behöver redskap för att kunna utforska och utveckla sin egen praktik, menar Kansanen⁴³.

En liknande kategorisering relaterad till pedagogisk reflektion och kompetens gör Alexandersson (1994). Han talar om fyra olika reflektionsnivåer. Den första kallar han vardagstänkande, ett vanemässigt handlande som man i allmänhet inte sätter ord på. Den andra nivån är mer explicit. På denna nivå kan pedagogen tala om vad hon gör och motivera verksamheten utifrån principer baserade på egen erfarenhet. På den tredje nivån är reflektionen mer systematisk och kritiskt granskande. Man kan ifrågasätta bakomliggande motiv och sina egna handlingar och sätta dem i relation till teorier. Den fjärde nivån är även hos Alexandersson en metanivå. Pedagogen kan tänka på att, och hur, hon tänker.

Peter Emsheimer (2000, 2002) har undersökt lärarstudenters reflekterande och funnit att det finns stora brister inom lärarutbildningen vad gäller sättet att undervisa i konsten att reflektera. Många studenter blir vilsna när de ombeds reflektera över sin praktik, eller något annat inslag i undervisningen. De vet helt enkelt inte hur man gör och därför blir inte sällan de reflexivt bearbetande inslagen i undervisningen relativt meningslösa. Man kommer inte längre än till att berätta för varandra om vad man varit med om. Många studenter utgår från att analys och tolkning är detsamma som att hitta likheter och på grundval av dessa uttala sig om generella samband. Studenterna gör till exempel iakttagelsen att en viss typ av handling utförts av ett par flickor och i sin analys och tolkning drar de slutsatsen att det var för att de var flickor som de gjorde som de gjorde. En annan vanlig uppfattning är att reflektion handlar om att anlägga egna värderingar på det fenomen som diskuteras: man ska ”tycka” något om det man talar om (Emsheimer 2005). Vidare är en vanlig uppfattning att reflektion är en intuitiv verksamhet, det vill säga att den inte är fullt medveten och hör till

⁴³ Påståendet att man måste ha utbildning i forskningsmetodik för att vara ”professionell” kan vara lite svårt att förstå, och framför allt hålla med om. Kansanen utgår från en annan definition av begreppet ”professionell” än den som används i vardagspråket. I den vetenskapliga diskussionen om professionalisering av läraryrket menas med ”professionell” bland annat att för att ett yrke ska betraktas som en profession så ska det ha en egen vetenskapligt förankrad teoretisk kunskapsbas, samt ett teoretiskt yrkesspråk (jfr Colnerud och Granström 1993, Englund 1994). Läraryrket betraktas av några forskare som en ”semi-profession”. Att utbildning i forskningsmetodik krävs för att kunna reflektera på ett professionellt sätt ska förmodligen inte tolkas som att bara de som har sådan utbildning kan tänka. Som jag förstår Kansanen menar han att utbildning i forskningsmetodik måste ingå i lärarutbildningen för att lärare ska få de professionella redskap de behöver för att kunna reflektera och utveckla sitt arbete.

området ”tyst kunskap”. Om denna syn på reflektion säger Emsheimer att den förstärks av att det anses ”fint” med intuition (Emsheimer 2005 s. 31). Studenterna uttrycker ofta stor förvirring inför den vanligt förekommande uppmaningen att försöka utveckla sina reflektioner. Även lärarutbildarna verkar vilsna i sitt sätt att undervisa i reflektion. Några direkta metoder eller idéer till hur reflektionen ska användas för att studenten ska komma vidare som blivande lärare finns enligt Emsheimer inte.

David Boud och David Walker (1998) påvisar att de uppmaningar att reflektera som studenter i lärar-, sjuksköterske- och socionomutbildning får inte alltid leder till meningsfullt reflekterande. Ett vanligt problem är det som de kallar ”receptföljandet”:

Recipe following. In this form of practice, class activities typically take students through a sequence of steps of reflection and require them to reflect on demand. Elements of models of reflection are turned into checklists which students work through in a mechanical fashion without regard to their own uncertainties, questions or meanings. For example, nursing students might be asked to 'reflect' on a clinical experience in response to a predetermined set of questions to which 'answers' are expected. While there are many circumstances in which a list of reminders can be useful, in the case of reflection there is the great risk that acts of reflection become ritualised, without reference to context or outcomes. This leads to false expectations of what reflection is (it is linear, about external knowledge and unproblematic) and what learning outcomes can be expected of reflective activities (those which can be found in course statements and competency standards). When combined with a teacher- rather than a learner-centred approach to education, rule following turns 'reflection' into a process to be memorised and applied unthinkingly. (Boud och Walker 1998 s. 193.)

Boud och Walker (a. a.) påpekar vidare att man inom undervisning ”glömt” att reflektion förutsätter förvåning. För att kunna reflektera måste individen uppleva att det finns ett problem, något som måste försöka förstås för att det ska bli möjligt att ta ställning till hur man ska förhålla sig. Uppmaningen att reflektera över något som står i en kursbok fungerar ofta dåligt eftersom den som förväntas reflektera inte alltid är förbryllad över något i sin egen verklighet och som kan relateras till det som står i boken. Hasse Hansson (2005) redovisar vad som sägs om reflektion i förskolans, skolans och lärarutbildningens styrdokument. Han konstaterar att det är ett vanligt förekommande begrepp men att innebörden är oklar samt kommenterar oklarheten: ”Den är kanske oklar för att ge frihet och tolkningsutrymme på lokal nivå. Den är kanske oklar för att begreppet inte studerats tillräckligt.” (s. 60.)

Emsheimer ser reflektion som en medveten och systematisk handling och alltså något helt annat än intuition eller ”tyckande”. ”Reflektion kan kännetecknas av synliggörande, en kamp *för att förstå* komplexa växelspel i situationer och vårt eget förhållande till dessa växelspel/situationer” (Emsheimer 2002 s.1). Han påpekar vidare:

En av poängerna med den nya verksamhetsförlagda utbildningen är att studenterna ska lära sig i praktiken och av att göra egna erfarenheter. En central fråga är då i vilken utsträckning det är möjligt för studenterna att föra dessa erfarenheter *vidare till en högre nivå*. Vad är det studenterna ska göra, hur ska de göra just för att bli klokare och få vidare perspektiv på sina erfarenheter? Och vad betyder det egentligen att ”föra vidare till en högre nivå”? (a. a. s. 1.)

Avsikten bör vara att komma fram till något som inte fanns där förut. Liksom Alexandersson (2007) förespråkar Emsheimer en kritisk och handlingsinriktad reflektion, en reflektion som innebär att systematiskt undersöka möjliga sätt att se på ett visst fenomen, inte enbart förlita sig till intuitionen och det som ”känns bra”. För Emsheimer, liksom för Alexandersson, är reflektionen en intellektuell och analytisk aktivitet. Emsheimer (2005) är dock kritisk mot den starka betoning av metatänkandets betydelse som många av reflektionsteoretikerna (enligt Emsheimer främst genom Lauvås och Handals påverkan) står för. Man kan förlora sig i metatänkandets ”nirvana”, säger Emsheimer, och alldeles tappa kontakten med den praktiska verklighet som reflektionen avsåg att utveckla. Emsheimer väljer en reflektionsmetod som hela tiden har en konkret situation i fokus. De tillvägagångssätt han föreslår handlar om att göra sig medveten om vad det är man har framför sig (”noticing” enligt Moon, 2000), en slags neutral kartläggning som gör det möjligt att uppmärksamma detaljer som annars kunde ha förbigåtts, sedan försöka förstå det man har framför sig genom att relatera de olika detaljerna till varandra samt till tidigare gjorda erfarenheter och till sist dra handlingsinriktade slutsatser.

Reflektion som verksamhetsutveckling och undervisningsmoment kan alltså ses som ett slags mentalt övande där man prövar olika sätt att se på praktiken och diskuterar vilka konsekvenser olika förståelsesätt och handlingsalternativ skulle kunna få. Med Schöns ord (1983) låter man praktiken ”tala tillbaka”. Med en sådan definition av reflektionsbegreppet närmar sig reflektion och övervägande varandra och blir kanske samma handling.

Argyris och Schön (1996) har som tidigare nämnts (se s. 57) utvecklat Schöns modell till fler ”loopar” där ”metareflektionen” anses vara den som kan påverka de underliggande antaganden som avgör hur vi agerar i en viss situation. En ”fullvärdig” reflektion bör alltså enligt Argyris och Schön också inkludera ett ifrågasättande av det egna sättet att tänka kring en viss given situation, annars sker ingen verklig förändring och utveckling. Det man anses komma åt med metareflektion kan i ett pedagogiskt sammanhang förmodligen kallas ”pedagogisk grundsyn”.

Reflektion och övervägande kan också beskrivas som en dialog (Schein 1999, Schön 1983). Inom den tradition från Sokrates där samtalet ses som en metod att utveckla insikt, kan dialogen ses som en reflekterande handling, om än inte alldeles självklart en övervägande (övervägandet bör enligt min mening tydligt knytas till en fråga om handlingsalternativ). Hos Paulo Freire (1972; 1975) är dialogen alldeles uppenbart kopplad till handling men liksom hos Sokrates är dess primära syfte insikt och medvetenhet. Denna grundsyn delas även av Habermas (1995) som ser reflektionen som en kritisk handling. Dialogism är ett begrepp som associeras till Michail Bachtin (1990)⁴⁴. Bachtin talar om dialogens ”polyfoni”, det vill säga ”mångröstadhet”. Att dialogen förutsätter just många röster är Bachtins huvudtanke. Enligt Gadamer (1997) är språket i sig själv en reflexiv handling och förståelse alltid en hermeneutisk handling vägledd av den dialektiska ”fråga-svar”-metoden samt det historiska medvetandet (horisonten). Rörelsen från del till helhet handlar både om att se delen i ett visst sammanhang och att även se sitt eget sammanhang (det Gadamer kallar ”horisontsammanmältning”). För Gadamer (1988; 1997) blir reflektion och tolkning delar av den förståelseskapande handlingen. Reflektionen som en språklig aktivitet där den egna ”horisonten” är en del av förståelsen lyfts även fram av Ramirez. Han ser den som en synekdochisk handling:

Den mänskliga reflektionen, som ligger till grund för vårt förnuftiga handlande och vår tekniska utveckling, fungerar också som en synekdochisk relation. Reflektionen skapar en relation mellan inre och yttre där vi lätt glömmer att detta yttre betraktande av oss själva — ett slags ”lyfta sig själv i håret” eller ”blåsa en ballong inifrån”, för att använda Joachim Israels metaforer — är bara ett barn av vårt sköte, samtidigt som bilden av oss själva är en internaliserad skapelse av vår omgivning. (Ramirez 1997 s. 14.)

⁴⁴ Samlingsutgåva av texter som ursprungligen skrevs 1920 – 1970.

Om reflektionen betraktas som en övervägande och diskursiv handling kan retoriken bidra med etablerade metoder och redskap för att genomföra systematisk reflektion som också är handlingsinriktad.

Maria Wolrath Söderberg (2003) ser retoriken som just ett slags reflektionsredskap snarare än en metodlära för hur man bör göra muntliga eller skriftliga framställningar. I sin handbok riktad till retorikstuderande utgår hon i första hand från Aristoteles när hon föreslår att man genom retorisk analys kan finna ”genvägar till praktisk klokhet”. Den retoriska analysen påminner i Wolraths tolkning om en kreativ forskningsprocedur vars främsta syfte är att hitta så många infallsvinklar som möjligt på det fenomen som studeras. Genom att till exempel utgå från olika topiker (se s. 47) kan olika frågor ställas till den verksamhet som är föremål för reflektion och på så sätt kan olika alternativa synsätt och handlingsmönster kartläggas, upptäckas eller uppfinnas⁴⁵.

Pedagogiskt tänkande

Det pedagogiska övervägandet har att göra med beslutsfattande och hur pedagoger tänker. Forskning om pedagogiskt tänkande finns bland annat inom den riktning som kallas *Teachers Thinking*. Inom denna forskning har man främst inriktat sig på lärares planering av undervisning. Man har, enligt Pertti Kansanen som är den ledande nordiska forskaren inom detta område, inte i någon större utsträckning intresserat sig för värde- och känslaspekter i det pedagogiska tänkandet (Kansanen 1995 a). I antologin *Teacher Thinking and Professional Action* (Denicolo och Kompf red. 2005) presenteras olika typer av forskning samt en genomgång av vad för slags forskning som Teachers Thinking-rörelsen ägnat sig åt sedan den uppstod någon gång under 1970-talet. I förordet skriver två av medförfattarna att forskningen förändrats. Från att tidigare ha varit inriktad på intention, reflektion och subjektiva uppfattningar har den blivit alltmer handlingsinriktad. Med handling (action) avser författarna observerbara beteenden. För att motverka den otydlighet som begreppet ”thinking” får om det också kommer att inkludera deskriptiv forskning om beteenden, föreslår författarna att forskningsinriktningen behöver utvidgas till att kallas just ”thinking” och ”action”. Exempel på forskning av denna typ är studier av hur läraren ställer frågor, vilka råd en lärare ger och lärares minnen från

⁴⁵ Wolrath Söderberg utgår från det retoriska begreppet ”inventio” och lyfter fram de tre betydelser som detta begrepp kan associeras till, *inventing* och engelskans *invention* där det senare uttrycket både kan betyda upptäckt och uppfinning. (Wolrath Söderberg 2003 s. 104.)

den egna skoltiden. Utifrån sådana iakttagelser har lärare eller lärarstudenter tillfrågats hur de motiverar sina handlingar. Därmed har man velat förstå sambandet mellan pedagogisk grundsyn och de faktiska pedagogiska handlingarna.

Genomgående har det enligt Kansanen (1995 b) visat sig att lärare har svårt att redogöra för sina motiv. Trots en ökad inriktning på teoretisk medvetenhet inom lärarutbildningen har man över tid inte kunnat se någon skillnad i lärares sätt att resonera om sina pedagogiska beslut. Kansanen (a.a.) ställer sig frågan om svårigheten att redogöra för djupare motiv beror på att de bakomliggande motiven är så självklara för lärarna själva att de därmed blir svåra eller omöjliga att uttrycka i ord, eller om det beror på att de pedagogiska handlingarna i allmänhet inte är särskilt genomtänkta.

Sophia Penso och Edna Shoham (2003) har genomfört en studie av lärarstudenters pedagogiska resonemang under det att de fattar pedagogiska beslut. De jämförde resonemangen före och efter de övningslektioner som studenterna genomfört. Studenterna ombads anteckna vad det var de tänkte på när de planerade, respektive vad det var de tänkte på när de utvärderade lektionspassen. I analysen utgick man från vilka områden som studenterna diskuterade, hur argumentationen fördes, samt vidd och variation av argument. Studenterna var genomgående mer inriktade på metod och strukturering av lektionen än av innehållet. I sina reflektioner över den genomförda lektionen var de mer inriktade på sin egen prestation än att fundera över eleverna (se även Bromme i Denicolo och Kompf red. 2005).

I planeringsfasen rådde det omvända förhållandet. Då funderade studenterna över vilka eventuella inlärningsproblem eleverna skulle kunna ha. Författarna hänvisar till andra studier där detta fenomen också iakttagits och där förklaringen skulle vara undervisningssituationen som sådan. Lärarstudenterna vänjer sig vid att se sig som objekt för andras bedömning och blir därför självcentrerade. De anammar en strategi som går ut på "överlevnad". Innehållet i undervisningen är något som studenterna inte hänvisar till i nämnvärd omfattning, vare sig under planeringsfasen eller i utvärderingen. När det gäller variationen av argument menar författarna att den är mycket liten. Det är "tomt" och ofta används enbart ett enda argument som inte heller problematiseras. Penso och Shohams (2003) slutsats är att utbildningen till lärare måste skapa förutsättningar för studenten att utveckla den egna förmågan att reflektera över sin praktik.

Teacher Thinking-forskningen har utvecklats som en konsekvens av professionaliseringsdiskussionen. Kriterierna för vad som krävs för att ett yrke ska kallas en profession har förmodligen medfört att man både utgått från, och inriktat sig på, det specifika i att vara lärare inom skola/förskola/högskola. Med en sådan utgångspunkt blir pedagogiska överväganden endast sådana som tydligt relaterar till uppdraget som lärare inom skolverksamhet. Den mer generella syn på ”pedagogande” som är utgångspunkt för föreliggande studie medför att det inte är alldeles självklart att uppfatta studien som en del av Teacher Thinking-forskningen.

Lärare och blivande lärare utgår från ett någorlunda väldefinierat uppdrag och därför blir mål och läroplan viktiga i deras professionella tänkande. Just denna aspekt är inte överförbar till den grupp som jag samtalat med. Betoningen på lärarens kognitiva uppgift, det vill säga att läraruppdraget handlar om att hjälpa andra att förstå och tänka på ett nytt sätt, känns också främmande. Men när det gäller att studera överväganden för eget lärande bör denna forskning kunna fungera som en utgångspunkt och samtalspartner. Forskningen om lärares tänkande är intressant utifrån mitt övergripande syfte, eftersom den stöder min tanke att övervägandet som handling inte tillräckligt uppmärksammas.

Forskning inspirerad av humanvetenskaplig handlingsteori

Jag kallar min undersökning en undersökning ”i” (och genom) humanvetenskaplig handlingsteori. Avhandlingen kan ses som ett bidrag till ett större samtal om just denna teoribildning. Tidigare forskning som antingen uttalat har denna teoribildning som utgångspunkt eller som är inspirerad av den finns inom flera olika discipliner. Merparten finns inom teknik och design, men också inom vårdvetenskap, ekonomi, psykologi och språkvetenskap⁴⁶. Jag har tidigare refererat till Eva Gustavssons (2001) avhandling i landskapsarkitektur (se s. 40). En undersökning om arkitekters och konstnärers skissande presenteras längre fram under egen rubrik (se s. 87). Birgit Heimann Hansen (2005) har skrivit om blivande sjuksköterskors kompetensutveckling. I denna avhandling undersöks sambandet mellan de kulturella meningsstrukturerna i yrkessammanhanget som sjuksköterska och nästan färdigutbildade sjuksköterskors och deras utveckling av omvårdnadskompetens. Hansen synliggör sambanden genom att studera de kommunikativa handlingarna i sjuksköterskepraktiken.

⁴⁶ Se bilaga 2.

Hon menar att självinsikt är en nödvändig del i kompetensutvecklingen och att denna bara kan uppnås genom reflektion och dialog som relaterar till det samhälliga ansvaret. Genom retorisk analys tydliggör hon också topikens betydelse för dialogen. De entymem som präglar en viss topik tydliggörs sällan, vilket medför att de blivande sjuksköterskorna får svårare att utveckla en yrkeskompetens.

Trenätsteorin

I genomgången av begrepp och teoretiska infallsvinklar har jag ännu inte mer än antytt några konkreta metoder (retoriken som reflektionsmetod se s. 79) att undersöka de aspekter jag hittills presenterat. I det följande avsnittet presenteras en konkret metod samt teori, trenätsteorin, som jag på olika sätt använt mig av i min studie. Trots att jag inte baserar min undersökning på denna teori presenteras denna ganska noggrant i det följande avsnittet. Trenätsteorin har många gemensamma drag med min inriktning men också viktiga skillnader. Genom att ställa min undersökning mot Cardells teori avser jag att ytterligare tydliggöra min egen inriktning.

Cardells (2001) avhandling handlar om pedagogiska strategier inom värnpliktsutbildningen. Avhandlingen är egentligen en teoriundersökning, ett försök att utveckla en begreppsapparat och tankemodell som kan beskriva strategier och komplexitet. Cardells övergripande syfte är att bidra till att utveckla ett pedagogiskt yrkesspråk. Cardell inriktar sig inte enbart på överväganden (strategier), utan vill fånga verksamhetens helhet. Cardell menar att hans teori är heltäckande. Den avser att koppla samman alla de delaspekter som en pedagogisk verksamhet består av så att sambanden mellan olika faktorer kan upptäckas. Han vänder sig mot eklekticism och menar att sådana ansatser enbart leder till splittrade, och därmed oanvändbara, bilder av verkligheten. Cardells avsikt är att på ett påtagligt sätt bidra till utvecklingen av ett yrkesspråk. Han skapar begrepp och ord för att yrkesverksamma pedagoger ska kunna samtala på ett professionellt sätt med varandra om den egna verksamheten. Cardell har en systemteoretisk ansats och använder sig av begrepp och definitioner utvecklade av Ludwig von Bertalanffy och Gregory Bateson. Begreppet komplexitet är centralt. Inom den pedagogiska komplexa verkligheten urskiljer Cardell vissa generaliserbara mönster för vilka han utvecklat egna begrepp. Cardell har identifierat tre olika ”nät” som har betydelse för en pedagogisk verksamhet. ”Strateginätet” är de föreställningar

om svar på varför-frågor en pedagog har och som leder till ”strategikedjor” vilka ibland samverkar och sammanfaller till ”strateginät”.

Reella behov påverkar också den pedagogiska verkligheten. Reella behov kan vara sådana som är fastlagda genom styrdokument eller sådana som man genom forskning och beprövad erfarenhet menar sig känna till. Personliga föreställningar om behov (som inte nödvändigtvis behöver vara verkliga) påverkar också verksamheten och kan även de kartläggas.⁴⁷ Det faktiska utfallet av olika aktiviteter kan i sin tur beskrivas som ”orsaksnät”. (”Först gjorde vi si. Därför hände så, men också så och så, och eftersom det blev så gjorde vi sedan detta, men även detta”). De tre aspekterna, *strategier*, *behov* och *orsaker* utgör de tre ”näten” i Trenätsteorin.

Cardells grundläggande tanke är att den pedagogiska verkligheten måste uppfattas som ett system. Varje enskild del, varje ”element” i systemet, får sin speciella innebörd av hur det relaterar till resten av systemet. Enkla linjära tankemodeller där man utgår från en orsak och tänker sig ett mål kan inte göra den pedagogiska verksamheten begriplig, menar han. Med sin modell vill han skapa ett alternativ till å ena sidan psykologiska teorier och å andra sidan sociologiska, som till exempel ramfaktorteorin.

Det finns generella drag som alltid kännetecknar system. Främst handlar det om balans mellan ”homeostas” och ”kaos”. Lärande definierar Cardell som ”självorganisering” och det läraren gör med sina pedagogiska åtgärder är att försöka skapa förutsättningar för självorganisering. Alla åtgärder som ”gör skillnad” är ”ledande faktorer”, enligt Cardells terminologi. Det är lärarens föreställningar om vad som är ledande faktorer som avgör vilka strategier hon eller han har i sin undervisning. Ledande faktorer kan ses som väggar i ett rum inom vilket självorganisering kan uppstå. Sådana rum kallar Cardell ”kaosblåsor”. Resultatet av pedagogens strategier, behovsnät och orsaksnät kan ses som en kaosblåsa.

Den metod Cardell (2001) använder i sin avhandling är att söka identifiera ”strategener”, det vill säga de svar på varför-frågor som läraren har, samt ”funktionsmönster”. Genom att lyssna på hur de undervisande officerarna talar om sin verksamhet har Cardell funnit olika strategener och funktionsmönster. Genom exempel från utsagor visar Cardell att det finns två skilda funktionsmönster, och därmed också olika strategener, bland

⁴⁷ Om jag till exempel föreställer mig att läsaren just nu behöver få resonemanget förtydligat så påverkar det mitt sätt att lägga upp texten, även om inget sådant behov föreligger.

lärarna. "Katedralbyggarna" är visionära och ser hela tiden det övergripande syftet framför sig när de planerar sin undervisning, medan "stenhuggarna" är inriktade på detaljer. För en grupp är alla handlingar relaterade till en idé om att det som det hela handlar om är att "göra rätt". En annan grupp vägleds i sina överväganden av idén "delaktighet". Genom att identifiera dessa olika idéer (funktionsmönstren⁴⁸) blir de enskilda handlingarna begripliga. "Göra rätt" är en strategien och "delaktighet" en annan. Det är alltså genom språklig analys som Cardell identifierar strategier hos de officerare han intervjuat. I analysen skapar Cardell nya metaforer, eller använder gamla. Genom att relatera metaforerna till begreppsapparaten i övrigt, avser han att tydliggöra aspekter som har med helhet att göra. Framställningen av resultatet sker i en berättande form med många konkreta exempel varvade med Cardells analyserande tillämpningar av den egna begreppsapparaten.

Någon annan forskning än Cardells egen där trenätsteorin tillämpas finns så vitt jag vet ännu inte. Jag har, som nämnts i inledningskapitlet, prövat modellen i en kurs för yrkesverksamma pedagoger. Uppgiften i kursen var att analysera den egna verksamheten med hjälp av strateginät. I ett sådant sammanhang fungerar teorin som ett verktyg för reflektion över den egna praxisen. Den stora fördelen med denna metod är, som jag ser det, att man tvingas uppmärksamma skillnaden mellan det intentionella (som andra inte kan se) och det observerbara "görandet". När denna åtskillnad görs blir det dels mer tydligt för en själv sådant som tas för givet, dels går det att upptäcka sådant som andra måste förstå för att kunna medverka på ett konstruktivt sätt. Det grafiska framställningssättet medför också att komplexitet kan åskådliggöras och att det blir möjligt att upptäcka detaljer i den egna praktiken som annars inte skulle ha uppmärksammats. Sådana detaljer kan ha betydelse för verksamheten som helhet och kan vara viktiga för andra medarbetare att lägga märke till och förstå innebörden av. Att få namn på olika element i systemet utifrån en funktionsanalys bidrar till möjligheten att genom det konkreta ("substansen" med systemteoretisk terminologi) upptäcka det generella ("mönstret"). Genom denna procedur kan man få hjälp att förstå en praxis som något annat än bara ett specifikt beteende.

⁴⁸ "Funktionsmönster" skulle med aristoteliska termer i de flesta fall kallas praxis. En viktig skillnad mellan Cardells begrepp "funktionsmönster" och Aristoteles' "praxis" är emellertid att ett "funktionsmönster" är en beskrivning av nätet i sin helhet, inte en egen aktivitetsform.

Den pedagogiska praktiken bör, enligt Cardell, prövas utifrån de tre olika dimensionerna. Om de olika näten (strategi-, behov- respektive orsaksnät) inte sammanfaller är det ett tecken på att något bör åtgärdas. Om det visar sig att de strategier som dominerar en viss verksamhet inte motsvarar de behov som man menar föreligger måste förmodligen strategierna ändras (eller kartläggningen av behoven omprövas).

Trenätsmodellens möjligheter och begränsningar

Trenätsteorin skulle kunna vara en teori att utgå från i analysmetoden i denna undersökning. Ett argument för ett sådant val är att det är av vetenskapligt intresse att olika forskare använder sig av den och prövar begreppsapparaten utifrån olika syften och utgångspunkter. I relation till syftet med denna studie har den dock vissa viktiga begränsningar. Den viktigaste skillnaden mellan Cardells teori och den humanvetenskapliga handlingsteorin är att trenätsteorin inte skiljer mellan intentionalitet och rationella syften. Verksamhet uppfattas som tvådimensionell på det viset att alla val ses som möjliga att relatera till rationella syften av målkaraktär. Det innebär att intentionalitet alltid kommer att uppfattas som instrumentell. Teorin implicerar också en syn på handlingar som ”fasta”: ett slags ”ting”. Om man använder denna tankemodell kan det vara svårt att hålla levande att det i verkligheten handlar om rörelse.

Med hjälp av strateginätsanalys går det att komma åt den sortens strategier som hör ihop med planeringens resultat. Strateginätsanalysen innebär att i efterhand motivera val av handlingssätt med hänvisning till ”underliggande antaganden” och ”värden” (Molander 1993), eller att göra en handlingsplan. Den bild som utvecklas på detta sätt kan ge intryck av att handlingarna går att förutse. Vad det var man valde mellan, och hur resonerandet såg ut när olika handlingsalternativ övervägdes, borde egentligen vara minst lika intressant att undersöka som att ta reda på hur man tänker sig att det hela ska utvecklas när det utvecklas på ett sätt som går att förutse.

Med trenätsteorin som enda redskap är det inte alldeles givet att det oförutsedda väljandet, övervägandet som sådant, blir tydliggjort. Även om teorin i och för sig kan användas för att begreppsliggöra vad det är som sker i improvisationen. Cardells modell räcker inte heller riktigt till för att tillfredställande åskådliggöra den betydelse som pedagogen menar att den tidsmässiga ordningen mellan olika aktiviteter har i den ”pedagogiska kompositionen”. Den viktigaste begränsningen utifrån mitt syfte är

dock, som jag tidigare påpekat, att den inte gör skillnad mellan rationellt/produktivt tänkande och etiskt/estetiskt.

Med Cardells teori finns det också en viss risk att fastna i ren begrepps-exercis. Man kan hamna i ett slags kodknäckning, där olika skeenden ska benämnas på rätt sätt så att de stämmer med teorin om att allt utgör element i ett visst system. Den systemteoretiska begreppsapparaten är också lite svår att använda när det man vill åskådliggöra är sådant som har med vilja att göra. Orsaken är att metaforerna är ”apparatbetonade”. Modellen kan också ge intrycket av att det är möjligt att kartlägga och fastställa *allt*, och att mänskligt handlande i princip är förutsägbart. Jag delar inte heller Cardells uppfattning att det som behövs är nya begrepp och ord. Jag ser snarare de nya begreppen som redskap för att vi ska bli uppmärksammade på aspekter som ett mer invariant språkbruk låter oss glida över och ta för givna. Värdet ligger just i att begreppen är nya och ovana. Genom att försöka tränga in i den ovana tanken och det främmande begreppet kan vi bli varse något annat. Om språkbruket skulle bli etablerat och det bara handlade om att lära sig nya ord som så småningom skulle bli en självklar del av ett yrkesspråk, tror jag att trenäts-teori-begreppen skulle förlora sin belysande förmåga. Vi kan inte stoppa dikotomiseringen och det objektifierande tänkandet bara genom att tillägna oss en ny vokabulär. Så fort ett ord blir självklart och allmänt använt har det förvandlats till ett ting. För att tala med Saussure (1970) blandar vi ihop ”signifiant” med ”signifié”⁴⁹. Därför måste den som vill komma åt mening ständigt uppfinna språket och pröva nya och främmande begrepp.

Cardells tanke att pedagogisk praktik kan prövas utifrån tre olika dimensioner är också utgångspunkten i min studie. Jag har dock en annan indelning än Cardell eftersom jag utgår från handlingen och därmed skiljer mellan den produktiva (poiesis), den intentionella (praxis) och den teoretiska (theoria) verksamhetsformen.

Jag har emellertid använt mig av Cardells resonemang som inspiration och har använt mig av hans datorprogram Complador som analysmetod.

⁴⁹ Saussure räknas som en av strukturalismens grundare. Han skilde mellan ”Langue” och ”Parole”. Langue, det vill säga ”språk”, såg han som det sociala språket som har grammatiska regler och en bestämd struktur. Parole såg han som ”talandet”, det vill säga själva handlingen att använda språket. Förhållandet mellan tecken och betecknat, ”signifiant” och ”signifié”, beskrev han som en ekvation där båda delarna behövs för att språket ska fungera (NE 1996). Se även s. 34.

Datorprogrammet har jag använt för att grafiskt åskådliggöra hur olika resonemang hänger samman.

Skapande handling – om idéernas födelse

Hur får man fatt i idéer? Hur föds med andra ord ny kunskap och möjligheten till förändring i vår dagliga verksamhet? Att förstå hur saker och ting förhåller sig innebär först och främst *att* man kan formulera den fråga på vilken det givna är ett svar. Att inse att man har ett problem och att ge problemet språklig gestalt är samtidigt början till lösningen. Men *hur* söker man frågor och idéer? (Birgerstam 2000 s. 13.)

Citatet är hämtat från inledningen till Pirjo Birgerstams *Skapande handling. Om idéernas födelse* (2000). I boken redovisas resultatet från ett forskningsprojekt som författaren genomfört där hon undersökt skissandet som fenomen. Boken betraktar hon också som en slags metodbok i fenomenologi. Birgerstam är alltså inriktad på den skissande handlingen och för att komma åt den har hon intervjuat professionella ”skissare” inom det konstnärliga området: målare, arkitekter och landskapsarkitekter. Konstnärerna ombads reflektera över sitt eget skissande och dessa reflektioner resulterade i ganska omfattande berättelser som Birgerstam sedan systematiskt tolkat. Skissandet är en slags kunskapande handling som kan sägas ha en hel del gemensamt med övervägandet. Det är en prövande och undersökande handling som innehåller överväganden. I mycket stor utsträckning handlar den också om intuitiva processer, menar Birgerstam. Författaren har identifierat två faser, eller mönster, i den skissande handlingen. Den första är den intuitiva fasen. Skissaren försätter sig medvetet i kaos och osäkerhet, antagligen för att komma åt den intuitiva ingivelsen och inte låta rationella processer ta överhand. Skissandet kan försiggå enbart inom den skissandes huvud, men oftare är det en kombination mellan någon form av visuell gestaltning och inre prövande. Även om skissaren utgår från tidigare arbeten är skissandet ett ”letande utan styrsel” (s. 30). Tillståndet beskrivs som ”neutralt registrerande, ett slags sinnlig närvaro i det pågående informationsflödet” (s. 31).

En professionell skissare ”vet hur hon kan söka men inte vad hon kan finna” (s. 32). Skissarna beskriver tillkomsten av idéer som något man ”får”, snarare än något som ”tillverkas”. Man kan inte beordra fram idéer, bara försöka skapa så gynnsamma förutsättningar som möjligt för idéer att infinna sig. Skissandet beskrivs också som en ibland mödosam process med många bakslag och ifrågasättanden av de egna idéerna. ”Inkubation”

beskrivs också som en viktig dimension. Man lagrar upplevelser och låter dem mogna genom att till exempel medvetet avbryta arbetet och utsätta sig för andra stimuli.

Den andra fasen är den rationellt analytiska. Birgerstam påpekar att analys betyder sönderdelning. I denna fas granskar skissaren sitt arbete och "sönderdelar" de olika elementen, det vill säga undersöker vilka olika beståndsdelar som arbetet består av. Den rationellt analytiska fasen förutsätter distans. Man reflekterar *över* sitt arbete snarare än *i* det (Schön 1983). I den rationellt analytiska fasen ingår kritisk granskning av arbetet i relation till det tänkta användningsområdet eller den övergripande idén om funktion. Att analysera beståndsdelar och reflektera över komplexiteten och hur de enskilda delarna relaterar till varandra är en viktig del i denna fas. Birgerstam påpekar vidare att den gängse uppfattningen där intuition ställs mot rationalitet är missvisande. De olika handlingsformerna ska snarare ses som komplementära aspekter av en och samma helhet: som "gin och tonic" snarare än "hund och katt" (s. 96).

Birgerstam jämför skissande med forskande. Forskande ser hon som en process som är en slags skissande handling. Forskaren trevar och använder sig även av intuition i sitt arbete. En forskare bör veta hur hon kan få kunskap men inte vad hon kan finna. Birgerstam diskuterar också förhållandet mellan "sanning" och "uttryck". Det konstnärliga skapandet relaterar till "skönhet", det vill säga estetiska värden. Det skiljer det från det vetenskapliga kunskapandet, även om forskningsproceduren också rymmer estetiska värden och eftersträvar ett uttryck som överensstämmer med den övergripande idén. Boken innehåller som ett parallellspår, och ytterligare exempel, också en introspektiv undersökning av författarens eget forskande/skissande.

Birgerstams studie handlar således inte om pedagogik, men jag kan ändå se många likheter med min egen inriktning. Den viktigaste är att Birgerstam också inriktat sig på handlingen som rörelse samt utgår från den humanvetenskapliga handlingsteorin i sitt tänkande. Men även själva ämnet – skissandet – ger många intressanta uppslag när jag ska försöka rikta uppmärksamheten mot den pedagogiska övervägande handlingen. Jag har också lånat delar av den analysmetod som Birgerstam använder sig av till min egen undersökning.

Musikanimatörutbildningen

Valet att undersöka pedagogiska överväganden inom musikanimatörutbildningen var, som tidigare påpekats, inte föranlett av en önskan att förmedla kunskap om utbildningen som sådan. Anledningen till att jag ville hämta exempel från denna utbildning var att jag trodde att personer som går en sådan utbildning skulle ha sådant att säga som skulle kunna belysa övervägandet som handling. Samtalet med de studerande på musikanimatörutbildningen är ett medel för att kunna pröva en viss begreppsapparat och i sin tur rikta uppmärksamheten mot den övervägande handlingen. Den utbildning som exemplet handlar om är således inte föremålet för min studie, men eftersom överväganden alltid utvecklas i ett visst sammanhang måste också något sägas veta om utbildningen. Presentationen av utbildningen är därför en ”kontextualisering”.⁵⁰

Musikanimatörlinjen⁵¹ är en tvåårig ”yrkesutbildning”⁵². Den kallas ofta ”elevstyrd”, även om den i formell mening inte styrs av de studerande. Elevinflytandet är emellertid stort och brukar ofta framhävas som en särskild kvalitet. Besluten i en sådan utbildning fattas så gott som alltid i

⁵⁰ Eftersom det blev viktigt att anonymisera utbildningen utesluts en del information som eventuellt skulle varit av intresse för den som är intresserad av själva utbildningen. Källor som till exempel styrdokument anges inte närmare. Inte heller vilken folkhögskola som driver utbildningen eller var landet den ligger. Eftersom studien inte är empiriskt inriktad i vanlig mening har frånvaron av vissa upplysningar som brukar redovisas i vetenskapliga studier inte någon vetenskaplig betydelse.

⁵¹ Utbildningen heter i verkligheten något annat. Att jag döpt om den beror på att jag vill undvika att texten läses som en beskrivning av en viss utbildning. Detta blev extra viktigt när det visade sig att de studerande som medverkade var mycket kritiska mot sin utbildning. Att den som har förkunskaper utan vidare kan identifiera utbildningen är dock oundvikligt. Jag har valt att kalla utbildningen ”musikanimatörlinjen”. Utbildningens första föreståndare brukade berätta att i Italien och Holland användes just denna term för de yrkesgrupper som sysslade med att ”ge liv” – det vill säga skapa levande kultur, inte enbart uppträda.

⁵² Citattecknen kommer sig av att det var så utbildningen tidigare presenterades. I formell mening gav utbildningen ingen ”yrkesexamen”, det finns inga självklara tjänster som musikanimatorer att gå till efter avslutad utbildning. Enligt en enkät som genomfördes 2006 hade ändå en majoritet fått arbete som musikanimator i någon form. Ibland på en tjänst som faktiskt kallades så, ibland med en annan titel. Många arbetar som musklärare i den kommunala musikskolan, framförallt med gruppverksamhet inom skola/förskola. Anledningen till att man har brukat betona att det rör sig om en yrkesutbildning är att de flesta folkhögskoleutbildningar numera betraktas som förberedande för högskoleutbildning. De första åren hade de flesta som utbildade sig till musikanimatorer tidigare högskoleutbildning som lärare (förskollärare, fritidspedagog, låg- eller mellanstadielärare) och för dem var musikanimatörlinjen snarare en vidareutbildning än en ”förberedande utbildning på gymnasienivå”.

grupp. Man måste därför diskutera även små detaljer och i sådana diskussioner uppstår ständiga överväganden. Att själv ansvara för sin egen utbildning borde också medföra att de val man ställs inför känns "livsviktiga" på ett annat sätt än när en lärare eller överordnad planerar och lägger upp detaljerna i utbildningen (jfr Silén 2000).

Musikanimatorlinjens historia

Musikanimatorlinjen startade som en del av den progressiva musikrörelsen⁵³. I början och mitten på 1970-talet vände sig många musiker mot kommersialismen och den passiva musikkulturen där några spelade och andra var åhörare. Man ville återupprätta en levande folkmusik. Flera musikgrupper gav sig ut på arbetsplatser och institutioner med ambitionen att spela "med" och inte "för" sin publik. Ganska snart upptäcktes att det saknades en metodik för att arbeta på detta sätt. Man upptäckte också att många var upptagna av ungefär samma idé, men att det inte fanns nätverk eller samlingsplats för alla de erfarenheter som olika musiker skaffat sig. Musikanimatorlinjen skulle alltså fylla ett behov, som man då såg i samhället, av ett "gemenskapsmusicerande". Den skulle också utgöra en slags "erfarenhetsbank", en naturlig knutpunkt för alla de musiker och konstnärer som på olika sätt var engagerade i samma idé.

Flera avantgardistiska musiker, dansare och konstnärer var inblandade direkt och indirekt i uppbyggnaden av utbildningen. Det finns gemensamma nämnare mellan musikanimatorlinjen och andra estetiska pedagogutbildningar inom folkhögskolan, framförallt Levande Verkstad⁵⁴ och dramapedagogutbildningen. Utbildningen var från början inte betraktad som en pedagogutbildning i vanlig mening. Man tänkte sig visserligen att musikanimatorer skulle kunna arbeta inom skolan, men inte som alternativa musiklärare utan snarare som ett slags musiker med uppgift att initiera, och själva medverka i, musikskapande. Den yrkesroll man såg framför sig skulle kunna uppfattas som en folkbildande musiker med musiken som både medel och mål. En av de första musikanimatorerna uttryckte

⁵³ "Progrgrörelsen" hörde till den internationella ungdoms-vänstervågen som hade starkt inflytande inom media och politik i slutet på 1960-talet och på 1970-talet. (Lahger 1999). I Sverige fanns en organiserad musikrörelse som bland annat gav ut tidskriften "Musikens Makt" och som startade egna skivbolag (Silence Records, Musiknätet Waxholm m fl) i protest mot de stora bolagens kommersiella inriktning.

⁵⁴ En utbildning inriktad på bild och som har sina rötter i Bauhausrörelsen (Andrén 2001).

skillnaden mellan musiklärare, musikterapeut och musikanimator på följande sätt:

Musikläraren resonerar så här: ”Vad ska jag lära dom?” Musikterapeuten: ”Vad behöver dom?” Jag tänker: ”Vad kan vi göra tillsammans?”⁵⁵

Hur medvetet pedagogiskt man tänkte när utbildningen byggdes upp är ovisst, men att de studerande själva skulle ha hand om utbildningen var alldeles klart en viktig tanke redan från början (Wolf-Watz 2006). Förmodligen var elevstyret inte pedagogiskt motiverat, utan snarare politiskt. Det finns inga spår i de dokument jag tagit del av som visar att man skulle ha sett elevstyret som en ”metod”.⁵⁶

Pedagogiska influenser

Utbildningen växte fram i en tid och i ett sammanhang där ett demokratiskt arbetssätt var ett självklart ideal. Utbildningens förste kursföreståndare var också influerad av den ”dynamiska pedagogikens” grundare, Dan Lipschüts (Sjunga Gunga 1986). Denna pedagogiska inriktning har sitt ursprung hos Mead och den symboliska interaktionismen. Den har också tagit intryck av den existentialistiska och humanistiska psykologin. I sin avhandling om Stanislavskij och dramapedagogikens rötter (Pusztai 2000) nämner författaren inflytandet från Lipschüts som betydelsefullt även för uppbyggnaden av dramapedagogutbildningen i Sverige. Det finns också kopplingar mellan Lipschüts’ dynamiska pedagogik och ”sensitivering” som under 1970-talet blev en ganska vanlig utbildningsform inom arbetslivet. Båda inriktningarna kan ledas till Mead och Lewin som på 1940-talet utvecklade ett arbetssätt som var ”upplevelseinriktat” och där grupprocesserna var ett bärande inslag.

Skolans dåvarande rektor nämner också Freire som en viktig influens (Andrén 2001), men troligen var det folkhögskolan som organisation som anammade Freires filosofi (ibland kallad ”dialogpedagogiken”). Musikanimatorutbildningen utvecklades visserligen inom folkhögskolan men de

⁵⁵ Dagboksanteckning, hösten 1981.

⁵⁶ Jag har läst igenom yrkesföreningens medlemstidning ”Grundpulsen” årgång 1980 – 2006, i allmänhet 4 nummer per år. I denna tidning har man regelbundet haft rapporter från utbildningen där man redovisat förändringar och de resonemang som legat bakom dessa. När nya kursplaner eller andra styrdokument införts har dessa också i allmänhet presenterats i medlemstidningen. (Se även Hertzman 1999).

aktörer som bidrog till utvecklingen var inte traditionella folkbildare. De hade andra inspiratörer och kontaktnät. Däremot kan man nog tänka sig att det var folkhögskolans inriktning på dialogpedagogik som gjorde det möjligt att inom sin egen organisation acceptera en elevstyrd utbildning.

Ifrågasättandet av den elitistiska musikundervisningen var en internationell företeelse som uppstod långt tidigare än under 1960- och 70-talens vänsterrörelse. Att musikskapande är en demokratisk rättighet var Dewey förmodligen en av de första att framhäva (Woodford 2004). För en vetenskapligt skolad pedagog kan det förefalla uppenbart att musikanimatorutbildningen måste ha inspirerats av Dewey. Inflytandet är dock förmodligen indirekt. Jag har inte kunnat hitta någon hänvisning till Dewey i något av de dokument från utbildningens första år som jag haft tillgång till. I musikpedagogiska sammanhang där musik som en ursprunglig rättighet för alla betonas brukar även Jon Roar Bjørkvold nämnas. *Den musiska människan* (Bjørkvold 1991) fick stor genomslagskraft som tanke och begrepp men när utbildningen startade hade Bjørkvold ännu inte publicerat boken och hans idéer var sannolikt okända för dem som startade utbildningen. För att placera utbildningen i ett musikaliskt idéhistoriskt sammanhang är det dock rimligt att hänvisa just till Bjørkvold. Varkøy (1996) kallar Bjørkvolds filosofiska utgångspunkt naturalistisk, det vill säga inspirerad av Rousseau hos vilken människan ses som av naturen god och där civilisationen snarare förstör än bygger upp. Det finns en del skillnader mellan Bjørkvold/naturalismen och Dewey på det viset att Dewey inte ifrågasätter civilisationen som sådan och inte heller auktoriteter, även om han är kritisk mot den elitistiska och akademiserade kunskapssynen som på hans tid präglade pedagogiken. Deweys ideal var pedagoger som icke auktoritära auktoriteter. Dewey hade (liksom Vygotskij) på så vis en mer positiv syn på pedagogiken och lärarens betydelse än vad som vanligtvis förknippas med de naturalistiska synsätten (se även Säljö 2000). Min uppfattning är att musikanimatorutbildningen snarare präglades av naturalistiskt progressiva tankegångar än av de mer fostrande tankarna som Dewey representerar. För Dewey var reflektionen och att "lära sig tänka" den kanske viktigaste uppgiften i ett pedagogiskt sammanhang. Den upplevelseorienterade pedagogik som präglat musikanimatorutbildningen pekar i detta avseende i en annan riktning. De starka inslagen av "praktiska" moment och den demokratiska ambitionen bör dock, åtminstone indirekt, vara influerade av Dewey.

Folkhögskolan som huvudman

När utbildningen startade 1976 var det meningen att den skulle bli en högskoleutbildning, men man hann inte med alla turer när högskolereformen trädde i kraft (Sjunga Gunga 1986). För att överhuvudtaget kunna komma igång startade utbildningen därför med folkhögskolan som huvudman. Ganska snart visade det sig att de studerande själva föredrog att stanna inom folkhögskolan. Den fria utbildningsform som folkhögskolan kunde erbjuda och det stora elevinflytandet ansågs som förutsättningar för att på två år kunna bli en bra musikanimator. Om utbildningen skulle bli en högskoleutbildning måste den också klassificeras som antingen konstnärlig eller vetenskaplig, i klartext: var det en musikerutbildning eller en pedagogutbildning? Skolans dåvarande rektor menade att frågan var felställd: "[...] utbildningen är alltihop, eller ingetdera, om man så vill" (Andrén 2001 s. 17). Konstnärliga högskoleutbildningar har helt andra ekonomiska resurser än de vetenskapliga. Folkhögskolan har (hade) också betydligt större resurser än vad de vetenskapliga pedagogutbildningarna kan erbjuda. Att ha en liten studerandegrupp och mycket undervisningstid med täta besök av gästlärare som själva var verksamma som musiker/pedagoger/konstnärer ansågs också viktigt för kvaliteten. Man kunde inte se någon realistisk möjlighet att bevara den sortens standard om utbildningen skulle ligga som en vetenskaplig pedagogutbildning inom högskolan.

Musikanimatorlinjens sätt att organisera utbildningen

Musikanimatorlinjen har under de 30 år den existerat i stort sett behållit sin grundläggande uppbyggnad.⁵⁷ Åtta studerande antas varje år. Ettor och tvåor arbetar tillsammans i de flesta undervisningspassen. De studerande har egna praktikplatser som de återkommer till en gång i veckan under hela läsåret. I allmänhet arbetar en "tvåa" tillsammans med en "etta". Praktiken är alltså ingen auskultation utan de studerande bedriver självständigt eget pedagogiskt arbete. De sköter också självständigt kontakterna

⁵⁷ I skrivande stund, hösten 2007, görs dock ett uppehåll i utbildningen. Antalet sökande har varit oacceptabelt lågt under flera år samtidigt som folkhögskolans ekonomi drastiskt försämrats. Olika försök att ändra utbildningens innehåll har inte påverkat sök bilden. Hösten 2006 togs därför inga nya studerande in. Lärare och skolans ledning arbetar för närvarande med att se över utbildningen för att förnya den och anpassa den till 2000-talets behov. I detta arbete är också en extern referensgrupp med utbildade musikanimatorer samt olika representanter för musik- och arbetsliv inkopplad.

med de olika arbetsplatserna (skolor, förskolor, fängelse, bibliotek, mödravård och spädbarnsmusik, demensvård, "källarrock" etcetera). De studerande väljer i samråd med kursföreståndaren vilka gästlärare som ska anlitas följande termin. I slutet på vårterminen planeras kommande hösttermin och hur man ska ta emot och introducera de nya ettorna. Utbildningens uppbyggnad medför att tvåorna fungerar som mentorer för ettorna. Även om den grundläggande formen behållits genom åren har utbildningen blivit mer strukturerad. Med strukturerad menas att inslagen av schemalagda lektioner med lärare som är anställda på skolan ökat. Arbetsformer som etablerats som givna inslag och inte förhandlas fram av varje ny årskull har efterhand utvecklats. Skolans anställda lärare har det senaste decenniet fått större inflytande i utbildningen och gästlärarmedverkan har minskat. Men fortfarande är elevinflytandet betydande (enligt presentationen av utbildningen på skolans hemsida hösten 2005). Medverkan av olika gästlärare från hela Sverige var, när samtalen genomfördes våren 2006, fortfarande centrala inslag i utbildningen.

Den skapande pedagogikens praxis

Musikanimatorutbildningen kan, som tidigare påpekats, sägas höra hemma inom en större kulturell och pedagogisk tradition. Denna tradition har jag själv valt att kalla skapande pedagogik⁵⁸ (Andrén och Hane 2001, Andrén 2002). I det följande avsnittet redogör jag för ett tidigare genomfört forskningsprojekt (Andrén och Hane 2001)⁵⁹ som avsåg att precisera praxisaspekter inom den skapande pedagogiken. Med denna genomgång vill jag ytterligare bidra till att öka förståelsen för den berättelse som kommer att presenteras i resultatdelen samt ge ett exempel som kan förtydliga innebörden av det aristoteliska begreppet praxis.

⁵⁸ Eftersom det snarare handlar om en pedagogik som är inriktad på att stimulera skapande processer än en som är skapande (vilket ju egentligen är en tautologi) borde den kanske ännu hellre kallas skapande-pedagogik. Även en sådan benämning måste dock preciseras ytterligare eftersom lärande (med en konstruktivistisk syn) i sig alltid är en skapande process. Att pedagoger inom det estetiska området ofta kallar det egna fältet "skapande" utan att inse att man då indirekt talar om att man inte ser lärande i allmänhet som en skapande process och att många dessutom kopplar "skapande" enbart till sådan verksamhet som leder till hantverksmässiga produkter, eller bilder, är en iakttagelse som kunde vara värd ett närmare studium. Vad ligger bakom denna metonymisering och vad får den för konsekvenser? (Se även Thavenius 2002.)

⁵⁹ Några av resonemangen i detta avsnitt är vidareutvecklingar, till exempel det om "existentiell legitimitet", och återfinns inte i rapporten från 2001.

Vad är det vi har gemensamt?

Utgångspunkt för projektet var ett upplevt behov av att kunna föra bättre samtal med andra om den egna verksamheten. En annan utgångspunkt var att de vanliga förklaringsmodellerna till varför den skapande verksamheten upplevs som oförstådd antingen inte stämmer eller i vilket fall är otillräckliga. En vanlig förklaringsmodell är till exempel att estetisk verksamhet inte har den plats i samhället som den förtjänar på grund av att den är ”praktisk” och inte ”teoretisk” (Thavenius 2002). Vår utgångspunkt var att om andra ska kunna ta ställning till om, och i så fall hur, de vill bidra i skapande verksamhet så finns det sådant som de måste förstå om denna verksamhet. I stället för att försöka förklara varför det ser ut som det gör ville vi därför precisera vad det egentligen är vi gör när vi arbetar med skapande pedagogik. 2000 – 2001 genomfördes fem fokussamtal med pedagoger som själva ansåg att de hade något gemensamt med andra pedagoger inom det skapande området.

Att försöka precisera detta gemensamma sågs som ett sätt att också tydliggöra sådant som andra borde förstå om verksamheten för att denna skulle kunna fungera så bra som möjligt. De medverkande pedagogerna arbetade med ”skapande”, det vill säga estetiskt inriktad verksamhet, inom flera olika organisationer (sociala omsorger, förskola, psykiatri, kulturskola) och med olika uttryck (bild, musik, drama, slöjd). Ett viktigt moment i samtalen var att vi försökte särskilja det som relaterar dels till verksamhetsformen, dels till det specifika uttryckssättet. Det som ”blev kvar” när det som inte befanns vara gemensamt skulle således kunna utgöra en ”definitionsyta”. Det visade sig ganska snabbt att mycket av det som för några grupper ansågs självklart inte alls var det för andra. För de pedagoger som arbetade inom någon skolform var skapande självklart en metod för ”lärande”, medan denna aspekt kändes mindre intressant för dem som inte hade som uppdrag att syssla med undervisning (främst de som arbetade inom daglig verksamhet för vuxna personer med intellektuella funktionshinder).

Den ”definitionsyta” som så småningom preciserades ansågs ha gränser mot ”undervisning”, ”terapi” och ”konst”. Behovet att fastställa en gräns mot något av områdena har att göra med att det också finns något som liknar det som ligger på andra sidan gränsen.⁶⁰ För den arbetsterapeut som arbetade med skapande musik inom psykiatrin fanns behovet att

⁶⁰ För ett liknande angreppssätt se Helene Illeris (2002). Hon utgår från Bordieus fältbegrepp när hon diskuterar det vetenskapliga ämnet bildpedagogik.

avgränsa sin egen verksamhet mot terapiområdet, för handledarna inom daglig verksamhet för vuxna personer med intellektuella funktionshinder ansågs det viktigt att tala om att man inte sysslade med konst och för pedagogerna inom förskolan var det viktigt att skilja mellan musikundervisning och den musikskapande verksamhet som de själva bedrev.

Fokussamtalen byggde främst på de medverkandes berättelser från situationer där det upplevt att andra inte förstått deras verksamhet och där denna oförståelse också inverkat menligt på verksamheten. Tanken var att i sådana berättelser skulle det som uppfattades som en slags essens eller som det väsentliga (praxisaspekten) i hur verksamheten bedrevs framträda.

En berättelse som blev särskilt belysande var denna:

Vi har sedan flera år en tradition att måla i grupp. En och en går fram till ett stort spännpapper och gör någon liten grej, sedan fyller var och en på vartefter och bilden växer fram som en gemensam bild, ibland pratar vi och kommenterar det som händer, ibland är vi tysta. Det här arbetssättet är väl etablerat och alla trivs med det, det är nästan som en ritual. Vi blir avspända, alla ser alla, vi får lättare att prata med varandra och bilden blir ofta spännande. Nu har vi nästan slutat med detta arbete, vi har ofta vikarier och det som hände just denna gång som jag har som exempel händer ganska ofta: Vikarien går fram och gör ett jättefint hus, med blommor och små fåglar och så stannar allt av och stämningen blir helt förstörd. (Andrén 2002 s. 47 f.)

Hur skulle denna berättelse förstås? Vad var det vikarien gjorde som medförde att meningen med verksamheten försvann? Var problemet det att vikarien målade för fint? Troligen inte, hade hon i stället målat klumpigt och medvetet ”fult” hade det alldeles säkert var lika illa, eller värre. En beskrivning av vad det var som var handlingens väsen trädde så småningom fram:

När vi målar tillsammans gör vi det på ett sånt sätt att det var och en gör svarar på det som alla andra gör, vi liksom samtalar i bild. (a.a. s. 49.)

Genom samtalen kom vi så småningom fram till att dynamiken i det som vi kom att kalla ”gemenskapande”, det vill säga att det man gör får sin karaktär av att det hela utvecklas i samspel med andra, var en essens i verksamheten. Detta gemenskapande var en beskrivning av handlingens ”väsen”, eller karaktär, så som den är medan den pågår, inte en beskrivning av mål eller syfte. Om det gemenskapande skulle betraktas som ett mål av nyttoslag skulle den handla om att åstadkomma gemenskap eller att de medverkande

skulle uppleva gemenskap. Att en gemenskapande handling också i allmänhet får ett produktivt (poíesis) resultat som just upplevelse av gemenskap innebär inte någon motsättning, men beskrivningen av verksamheten som en produktion av gemenskap är inte tillräcklig för att förstå handlingen. Dessutom kan det hända att känslan av gemenskap inte infinner sig, handlingen är likafullt densamma.

Det finns många fenomen som kan beskrivas som gemenskapande i den bemärkelsen att de bygger på att människor samverkar med varandra. Trafiken kan vara ett sådant område. En viktig skillnad mellan trafikerande som gemenskapande handling och den handling som den skapande pedagogiken kännetecknas av är alltså att inom skapande pedagogik är gemenskapandet ett syfte i sig självt, inte i första hand ett medel.

Den gemenskapande handlingen kan beskrivas som en improvisatorisk handling. Den särskilda spänning som ligger i att inget är bestämt på förhand utan att det som blir skapas genom var och ens insats, är det som kännetecknar denna handling. För att den ska vara det den är förutsätter den ett deltagande som är "fritt och frivilligt". Den som trummar för att den upplever sig som beordrad att trumma kan visserligen betraktas som "aktiverad" (vilket ofta är ett nyttoinriktat mål inom sociala omsorger, psykiatri och äldreomsorg) men inte skapande. Den förutsätter också att de medverkande ser på sina egna insatser som inslag i en dialog. Gemenskapande kännetecknas av "svarande".⁶¹

Det improvisatoriska kan också ses som en skapande handling i största allmänhet. Vygotskij (1930/1995) menar till exempel att skapande är en kombinatorisk handling (till skillnad från den reproducerande handlingen)⁶². Med denna benämning vill Vygotskij betona att skapande aldrig utgår från noll, vi använder oss alltid av våra erfarenheter, men när vi skapar gör vi det på ett prövande och undersökande sätt där olika erfarenheter sätts ihop på nya sätt. Det som kännetecknar den gemenskapande handlingen är alltså att den är kombinatorisk men har det sociala samspelet som avgörande inslag. Vygotskij utgår visserligen från att allt lärande sker i ett socialt och kulturellt sammanhang men när individen själv skapar måste det inte nödvändigtvis vara ett skapande där det sociala samspelet är en av byggstenarna. I våra samtal var vi också överens om att allt skapande inte kunde rubriceras som gemenskapande handling. Särskilt i bild kan det

⁶¹ Johan Asplund (1987 a) talar om "socialt responsorium", vilket jag uppfattar som en beskrivning av samma fenomen.)

⁶² Birgerstam (2000) talar om "skissandet" som en liknande handling.

enskilda skapandet vara vanligt. Men vi menade också att den gemenskapande handlingen var något som var viktigt i våra respektive verksamheter och som dessutom var en handling som ofta missförstås, eller inte överhuvudtaget uppmärksammas.

Andra beskrivningar av praxis, eller "referenspunkter" som vi kallade dem i våra samtal, var "lustfyllt här och nu" och "tredje rummet". Med "lustfyllt här och nu" avsågs att den skapande pedagogiken inte sågs som "förberedelse" eller "övning" inför något som skulle kunna bli meningsfullt långt senare. I traditionell musikundervisning får eleverna finna sig i att traggla skalor innan den musikaliska upplevelsen kan förverkligas. Ibland kan övandet pågå i årtal innan det som det hela syftar till uppnås. För en skapande pedagog är det (enligt våra samtal) avgörande att hitta arbetsformer som gör det möjligt att uppleva estetisk uttrycksglädje⁶³ mer eller mindre omedelbart. "Det tredje rummet" är ett uttryck som kommer från Donald Winnicott (1995). Winnicott talar om leken och konsten som en alternativ verklighet, ett mellanting mellan den inre och den yttre verkligheten. Man är aktiv i, och använder sig av, den yttre verkligheten men mentalt är man i en annan. Detta tredje rum är enligt Winnicott möjligheternas rum, ett rum där man kan pröva och utforska.

På liknande (men också helt annorlunda) sätt talar Mihály Csíkszentmihály, (1990; 1999) om upplevelsen av flow. Det som Csíkszentmihály kallar "flow" kännetecknas också av ett förändrat mentalt tillstånd. Att vara i detta tillstånd är enligt Csíkszentmihály självmotiverande. Att försöka bygga det "tredje rummet" och ge de medverkande möjligheter att gå in i det ansågs också vara ett viktigt syfte och förutsättning för den skapande verksamheten, men också en beskrivning av praxis: den sortens skapande verksamhet som de medverkande talade om hade som kännetecken att den var "tredje-rum-byggande". Den *riktning* som både Winnicott (1995) och Csíkszentmihály (1990; 1999) talar om som betydelsefull för det mentala tillstånd som den skapande processen förutsätter kan upplevas som en slags "förtrollning". Genom att de medverkande delar riktning eller intentionality blir tillståndet möjligt, men förtrollningen kan också brytas om någon av de medverkande (i synnerhet om personen uppfattas som en ledare) inte handlar i enlighet med denna riktning. Vikarien från exemplet ovan kan sägas ha bidragit till att just "bryta förtrollningen". De pedagoger som medverkade i samtalen menade att de själva i allmänhet

⁶³ Med "uttrycksglädje" och "lustfyllt" avsågs inte att verksamheten måste vara "kul" utan snarare att den ska vara motivationsskapande i sig själv, medan den pågår.

ägnade en hel del planering och förberedelse åt att bidra till möjligheten för deltagarna att bygga ”tredje rum” och att uppnå ”flow”. Praktiska åtgärder som att ändra belysning, läsa en dikt, sätta stolarna i ring eller duka fram arbetsmaterialet på ett omsorgsfullt sätt, handlar om just sådana förberedelser.

Skapande verksamhet och estetik

Att den skapande verksamhet som våra samtal utgick från hör hemma inom det estetiska området behandlades också under samtalen. En allmän uppfattning var att den skapande pedagogiken inte har som främsta syfte att deltagarna ska lära sig att producera konst. Sammanblandningen mellan det *produktiva resultatet* (att en bild blir vacker, trumspelet svängigt och dramatiseringen skicklig) och *processen* (hur verksamheten är medan den pågår), sågs som ett vanligt problem. Att det produktiva resultatet inte är betydelselöst var man också överens om. Det bekymmersamma uppstår om de produktiva resultaten ses som enda syfte. I sådana fall är det ibland mer meningsfullt att själv spela, sjunga eller måla, än att låta personer med utvecklad motorik och låg abstrakt föreställningsförmåga göra det.⁶⁴ En förklaring till sammanblandningen mellan produkt och process skulle kunna vara att ”konst” har med ”kunna” att göra:

Begreppet ”konst” härstammar från ”kunna”. Man säger också om det som är lätt att göra att det inte är någon ”konst”. När vi bedömer konstnärliga uttryck kan det verka som att det är själva hantverksskickligheten vi vill bedöma. Den kunskapsförmåga som Aristoteles kallade ”*téchne*”. Annars skulle vi till exempel inte känna oss lurade om vi får reda på att den målning vi just beundrat är tillverkat av en apa. (Ett starkt uttryck kan ju faktiskt åstadkommas även av en slump.) Sammanblandningen mellan konst och kunna och mellan konst och hantverk diskuterar Collingwood (1958/1977). Collingwood utgår från ett handlingsperspektiv och vill förstå vad det är vi gör när vi uttrycker oss konstnärligt eller upplever konst. För Collingwood är konst ett språk som avser (har andemeningen) att uttrycka känslor. Man använder sig av form för att uttrycka sig och en estetisk upplevelse är en upplevelse av form och känsla. Även en upplevelse av att något är fult är en estetisk upplevelse. Om man ser skapande inom det konstnärliga området som ett slags hantverk som bedöms efter hur skickligt hantverket är utfört är det svårt att förstå handlingen i exemplen ovan.

⁶⁴ Att övrig personal ibland agerar just så, nämligen ”fixar till” en målning som de menar inte duger som den är, eller tar tag i en persons händer och spelar med dem på trumman, var också ett återkommande problem i flera av berättelserna.

Den kunskapsförmåga som finns i gemenskapande handling kan bestå både av *téchne* och *frónesis*, det vill säga både av hantverksskicklighet och handlingsklokhets. Den som är tekniskt skicklig i att trumma eller måla har bättre förutsättningar än den som är okunnig att uttrycka sig så att man berör andra. Men hur god verksamheten blir för dem som medverkar beror även på handledarens handlingsklokhets, *frónesis*. (Andrén 2002 s. 52.)

Att det estetiska uttryckssättet har ett egenvärde i den estetiskt skapande handlingen var också en gemensam iakttagelse:

Känslan av musik måste finnas med i en musikalisk handling. Man kan inte tänka sig ett trummande enbart uppbyggt på rationell analys av hur ljuden åstadkoms eller hur de skulle kunna beskrivas i en notbild. (Andrén 2002 s. 51.)

Att motivera skapande verksamhet

Diskussionen om varför estetiskt skapande verksamhet ska bedrivas har pågått i decennier. Man har i allmänhet vänt sig mot en reduktionistisk och instrumentell syn på den estetiska verksamheten (Dewey 2000, Bastian 1987, Eisner 2002, Grahn 2005, Aulin-Gråhamn, Persson och Thavenius 2004, Ross 1984, Rahbeck Schou 2005, Sundin 2003, Østern 2005). Många vill betona att konst är en kunskapsform (Bresler 2007, Gustavsson 2004, Edström 2006, Løvlie 1990, Nobel 2001, Sundin 2003, Thavenius 2002; 2004). Flertalet teoretiker utgår från skola och förskola vilket kan förklara varför begreppet "estetiska läroprocesser" fått sådant genomslag. I den verksamhet som diskuterades i fokussamtalen var lärande däremot inte alltid ett självklart begrepp. För i synnerhet de medverkande som arbetade inom daglig verksamhet för vuxna personer med utvecklingsstörning var begreppen kunskap och lärande främmande. Daglig verksamhet är en rättighet, inte en undervisningsform. Verksamheten motiveras inte med "lärande" som ett ledande begrepp. Det kan vara en bra verksamhet även om omsorgstagaren inte lär sig något.⁶⁵

Den skapande verksamheten kan också motiveras med stöd av yttrandefrihetsprincipen. Att uttrycka sig och att skapa kan ses som en mänsklig

⁶⁵ Att det finns olika sätt att se på detta begrepp går jag inte in på här. I våra samtal var vi överens om att "lärande" som en slags övergripande inriktning kändes främmande i just denna verksamhet. Begreppet upplevdes också som instrumentellt: "Skapande är en form av lärande, alltså är den nyttig." Dessutom menade man att eftersom det inom daglig verksamhet också förekommer vuxenundervisning där just lärande är en tydlig inriktning så blir verksamheten otydlig om även arbetet i bild- och musikverkstäderna ska motiveras på detta sätt.

rättighet och ett värde i sig själv. För att göra det möjligt för människor att komma till tals och att själva skapa behövs ibland speciella pedagogiska insatser. I synnerhet i verksamheter där människor av olika skäl är omhändertagna, eller på grund av funktionshinder är beroende av andra för att kunna leva ett så fullt liv som möjligt.

När det gäller de olika svårigheter att motivera sin verksamhet som de medverkande pedagogerna hade fann vi att olika sammanhang kräver olika sorters legitimering. Även om den skapande verksamheten inom en psykiatrisk verksamhet inte betraktas som terapi så måste det övergripande målet för verksamheten totalt, beaktas. Den pedagog som inte kan visa att den skapande verksamheten också kan ha terapeutiska effekter får svårt att försvara sin verksamhet. En skapande pedagog som arbetar inom skolan måste använda begrepp som lärande och kunskap. Det är bara om man har ett kulturpolitiskt uppdrag som det räcker att motivera verksamheten som en rättighet i sig själv. Trots att den kulturpolitiska synen på varför skapande pedagogik är viktig inte räcker i alla sammanhang fann vi att just denna infallsvinkel var den som var mest hjälpsam när det gäller att förstå verksamheten som något med ett värde i sig själv. De instrumentella mål som olika verksamheter i allmänhet har räcker inte för att motivera den skapande pedagogiken eftersom sådana mål gör att verksamheten som sådan blir utbytbar.

Existentiell legitimering

Lars Løvlie (1990) kritiserar det han kallar den "expressiva" estetiska teorin, den som utgår från ett slags inneboende behov hos människan att "uttrycka sig" och som bortser från sociala och kulturella sammanhang. Han förordar i stället det han kallar en "transformativ" syn på estetik. Den transformativa teorin är inspirerad av Deweys (2000) tanke att estetiska handlingar innebär en interaktion mellan människan och hennes omvärld. Det som sker i denna interaktion är just en transformation, en förvandling. Med en sådan syn på estetik betraktas inte det estetiska skapandet som något som finns "inuti" en människa som "måste ut". Den expressiva teorin anses ha sitt ursprung i den romantiska och naturalistiska idétraditionen och har påverkat den reformpedagogiska rörelsen. En pedagogisk konsekvens av ett sådant synsätt är en skepsis just mot pedagogik. Om estetiska handlingar är något som naturligt finns inom människan utvecklas dessa av sin egen inneboende kraft. Pedagogen måste akta sig för att störa de naturliga utvecklingsprocesserna. Løvlie

menar att denna syn på estetik är för snäv och att den får negativa konsekvenser i ett pedagogiskt sammanhang.

Jan Thavenius (2002) påpekar att många kulturpedagoger verkar utgå från den expressiva teorin i det att de hävdar att skapandet har ett egenvärde och att man måste undvika att motivera estetisk verksamhet utifrån den betydelse den kan ha för kunskapsutveckling och lärande.

Även om det kan vara lätt att instämma med kritiken mot den expressiva teorin är det möjligt att försöka förstå estetisk verksamhet som något icke reducerbart. Helene Illeris (2002) talar (med inspiration från Bourdieu) om en ”pragmatisk essentialism” som en nödvändig del i alla sammanhang där ett verksamhetsfält definierar sig i relation till andra. Ett sätt att närma sig det icke reducerbara och essentiella är att undersöka skapandet som existentiellt fenomen.

”Vad är musik?” undrar Gunnar Valkare (1997)⁶⁶. Hans fråga är av essentiell och existentiell natur och kunde omformuleras: ”Vad är musikens väsen?”, ”Vad gör musiken för människan som art?” eller kanske: ”Hur kan människan förstås som ett musikskapande väsen?” Valkare ser musiken som en biologisk, psykologisk och sociokulturell mekanism där de olika betydelserna är ouppslösligt invälda i varandra.⁶⁷

Den kulturpolitiska utgångspunkten leder just till existentiell motivering, snarare än instrumentell. Vilken den skapande verksamhetens existentiella betydelse kan vara gav inte våra samtal något svar på men vi var överens om att det var just denna ingång som kunde hjälpa oss bort från det instrumentella tänkandet där varje verksamhet alltid blir utbytbar. En sådan utgångspunkt utesluter inte heller en transformativ syn på estetik där också pedagogiken får en självklar plats.

Det är troligt att det finns likheter mellan resonemangen som fördes bland skapande pedagoger och de resonemang som förs bland blivande musikanimatorer. I den mån det inte gör det kan ändå de synpunkter på den skapande pedagogikens praxis och den existentiella legitimeringen som projektet utmynnade i vara fruktbara att pröva mot resultatet från fokussamtalen med blivande musikanimatorer.

⁶⁶ Valkare var också en av de mer betydelsefulla lärarna i musikanimatorutbildningens uppbyggnad. Hans kritiska reflektioner kring musikens väsen och musikens betydelse i ett kulturellt perspektiv utgjorde en del av utbildningens ”värdegrund”.

⁶⁷ Bertil Sundin (1988; 2003) har ett liknande synsätt.

Sammanfattning

Studien om den pedagogiska övervägande handlingen profileras mot en bakgrund av resonemang om klyftan mellan teori och praktik, teorier om tyst kunskap och reflektion samt om pedagogisk grundsyn. Skillnaden mellan teori och praktik kan beskrivas som förhållandet mellan "theories-in-use" och "espoused theories" (Argyris och Schön 1996).

Behovet att begreppsliggöra den praktiska kunskapen har uppmärksamats av flera teoretiker, kanske framför allt bland dem som på olika sätt intresserar sig för det som ibland kallas tyst kunskap. Ramirez (1997) ifrågasätter begreppet och menar att den praktiska kunskapens problem inte är att den är tyst utan att dess meningsskapande dimension inte uppmärksammas. Det är meningsskapandet som medför att vi gör överväganden.

För att komma åt "theory-in-use" eller "teori-i-handling" (Molander 1993) krävs enligt Argyris och Schön reflektion. Teorierna kan också påverkas genom reflektion. Enlig flera forskare är reflektion emellertid inte en verksamhet som är särskilt välutvecklad, vare sig bland yrkesutövande pedagoger (Boud och Walker 1998, Kansanen 1995 b, Woodford 2004) eller inom lärarutbildning (Emsheimer 2002, Penso och Shoham 2003). För att identifiera de teorier som kommer till användning i en pedagogisk praktik kan begreppet "pedagogisk grundsyn" vara användbart. Pedagogiska grundsyner kan kategoriseras enligt vedertagna epistemologiska och ontologiska idétraditioner (Stensmo 1994) såsom konstruktivism, social-konstruktionism och behaviorism men också utifrån olika bildningsideal (Gustavsson 2005, Stensmo 1994, Sternudd 2000).

Enligt Molander (1993) skapas en handlingsstrategi som ett resultat genom vägandet mellan "underliggande antaganden" och "värden". De underliggande antagandena rör teorier om hur den verklighet ser ut som handlingen ingår i. Värden avser sådant man vill uppnå. Ett övervägande skulle då bestå i den rörelse som uppstår när olika aspekter av underliggande antaganden och värden kommer i konflikt och därför måste prövas mot varandra. Genom att identifiera sådana aspekter kan också den övervägande handlingen uppmärksammas.

För att tydliggöra en handling behövs teoretiska redskap i form av begrepp. Cardells (2001) Trenätsteorin är ett försök att bidra med en begreppsapparat som ska kunna tydliggöra pedagogisk verksamhet. Utifrån mitt övergripande syfte bidrar teorin med begrepp och redskap men räcker inte för att komma åt den diskursiva rörelsen i den övervägande handlingen.

Det exempel som används i min avhandling är konstruerat inom en utbildning, musikanimatorutbildningen, som av tradition haft stort elevinflytande som en viktig ingrediens. Utbildningen ligger inom folkhögskolan inom vilken målstyrning inte är en alldeles självklar inriktning. Folkbildningstraditionen bygger snarare på en processinriktad syn där bildning ses som en rörelse som inte kan preciseras i mätbara mål (Gustavsson 1991). Utbildningen ses som en pedagogisk utbildning men är inte en lärarutbildning. En musikanimator är snarare en pedagogisk medmusikant än en musikpedagog.

Musikanimatorerna kan också sägas tillhöra en större rörelse inom folkbildningen – den skapande pedagogiken (Andrén och Hane 2001, Andrén 2002.) Skapande pedagoger har det gemensamt att de ser den dynamiska gemenskapande handlingen som ett värde i sig själv, de försöker hitta arbetsformer som möjliggör att de medverkande kan gå in i det ”tredje rummet” (Winnicott 1995). Det man gör ska också vara motive-
rande ”här och nu”.

Behovet att legitimera sin verksamhet skiftar mellan olika sammanhang. Lärande är inte ett självklart begrepp i alla verksamheter. Varje form av legitimering riskerar att reducera verksamheten till ett medel för något annat, samtidigt kan man inte hävda att skapande är viktigt om man inte kan förklara varför den är viktig. De romantiska idétraditionerna där estetisk verksamhet ses som något som finns nedlagt i människan och som utvecklas av egen kraft medför att pedagogiken blir överflödigt. En existentiell motivering är den som utgår från skapandet som ett mänskligt behov utan att nödvändigtvis se det som en naturkraft som enbart finns inuti människan. Den kulturpolitiska utgångspunkten, där skapande ses som en del av yttrandefriheten, kan då vara ett sätt att undvika både den instrumentella argumentationen, där det man gör i princip blir utbytbar, och den romantiska, där pedagogiken blir onödig.

Syfte och problemställning

Studiens bakomliggande problemställning utgörs av klyftan mellan teori och praktik samt svårigheten att inom den pedagogiska praktiken tala om meningsaspekter. Samtal om praktisk verksamhet blir antingen så abstrakta att de inte begripliggör den konkreta verksamheten eller instrumentella och ytliga. Det övergripande syftet med avhandlingen är att bidra till en handlingsinriktad diskurs, det vill säga en diskurs där frågan om vad som eftersträvas och hur man ska gå tillväga för att uppnå detta, är utgångspunkt. Min ambition är att rikta uppmärksamheten mot den pedagogiska övervägande handlingen genom att pröva ett konkret exempel från en pedagogisk praktik mot en begreppsapparat inspirerad av den humanvetenskapliga handlingsteorin.

Ett underliggande syfte är att pröva begreppsapparaten för att se om den kan rikta uppmärksamheten mot den övervägande handlingen, och i så fall hur den kan göra det.

Den frågeställning jag utgår från lyder: Vad är en pedagogisk övervägande handling? Hur byggs handlingen upp och vad förutsätter den?

Avgränsning

Avgränsningen har att göra med syftet. Studien har en filosofisk inriktning men är inte en undersökning i filosofi. Det är den pedagogiska praktiken som är mitt huvudsakliga intresse: de filosofiska begrepp och övriga infallsvinklar jag presenterar är avsedda att belysa denna praktik.

Jag inriktar mig mer på att beskriva och förstå exemplen än på att förklara dem. I den mån jag förklarar sker det utifrån ett organisatoriskt och idéhistoriskt perspektiv. Jag är däremot inte inriktad på att förklara utsagorna i termer av social eller annan bakgrund hos de medverkande. Jag vänder mig i första hand till andra verksamma pedagoger, oavsett ämne och/eller verksamhetsområde. Trots att jag delvis utgår från, och i min tolkning och diskussion tillämpar, organisatoriska och idéhistoriska perspektiv, är min inriktning didaktisk snarare än organisatorisk. Min undersökning aktualiserar också frågor om lärande och utbildning, trots att syftet inte varit att belysa sådana. I diskussionsavsnittet tar jag dock upp några av dessa frågor.

Metod

Studien syftar till att belysa och uppmärksamma den pedagogiska övervägande handlingen men också att försöka få svar på frågan: vad är ett pedagogiskt övervägande, hur byggs det upp och vad förutsätter det? I följande kapitel beskrivs den forskningsmetod som använts för att konstruera det exempel som jag prövar den humanvetenskapliga handlingsteorins begrepp mot, förberedelserna, det konkreta tillvägagångssättet, urval samt etiska överväganden. Den analysmetod som använts för att skapa berättelsen och den retoriska begreppsapparat jag tillämpat för att lyfta fram den övervägande handlingen presenteras, därefter tar jag kortfattat upp den hermeneutiska tolkningen som ingår i kunskapsprocessen.

Fokussamtal

Fokussamtal är en metod som särskilt väl lämpar sig när det man vill veta inte är omedelbart tillgängligt utan måste konstrueras i samspel med andra (Barbour och Kitzinger 1999, Wennberg och Hane 2005). Det är alltså sådan kunskap som inte går att komma åt genom att fråga eller observera som är fokusgruppens område. ”Tyst kunskap” kan vara ett sådant område. Genom att tillsammans tala om ett fenomen som ingen av de medverkande har satt ord på, eller har en fullständigt klar och entydig bild av, kan fenomenet framträda mer tydligt. När man hör sig själv berätta för andra kan det vaga också få skarpare konturer. De undersökande samtalen innebär ett vändande och vridande, ett prövande av olika metaforer och teoretiska modeller. På så sätt kan så småningom mer precisa resonemang framträda.

Utforskande partnerskap

Den sortens fokusgrupper som jag använt hör hemma inom det som ibland kallas ”Partnership Research” (på svenska ”Utforskande Partnerskap”). Denna forskningsinriktning har sina rötter hos aktionsforskaren Kurt Lewin. Dorothy Stock Whitaker (Stock Whitaker och Whitaker 1997) har vidareutvecklat metoden, bland annat vid universitetet i York. Fokussamtal har också utvecklats som metod inom marknadsföring och reklam. Fokussamtal används numera också som en behandlingsform. Fokussamtal eller fokusgrupper har på senare år blivit en alltmer uppskattad forskningsmetod. Fortfarande är den dock relativt okänd.

Fokussamtal kan utgöra en metod som bygger på en forskarposition som jag själv finner förenlig med min egen pedagogiska grundsyn, att forska ”med” och inte ”på”, en position där forskaren ”står bredvid” och där uppmärksamheten gemensamt riktas mot det objekt man tillsammans resonerar om. Det finns andra sätt att använda fokusgrupper samt olika uppfattning om vad det är man får reda på med en sådan metod. Ibland påminner fokussamtalen om traditionella intervjuer (Wibeck 2002). Om forskaren vill ta reda på vad en viss grupp anser om ett visst fenomen är det viktigt att försöka vara neutral för att inte påverka de medverkande i ena eller andra riktningen. I mitt fall har jag inte haft som avsikt att dokumentera vad de medverkande verkligen menar. Jag har sett samtalandet som ett sätt undersöka något som är ganska svåråtkomligt, för att på så sätt kunna utveckla ny kunskap. Min medverkan har varit aktiv och jag har bidragit med egna reflektioner som ett slags bollplank, eller ”katalysator”, för tänkandet. Att jag därigenom påverkat samtalet är självklart. Problemet med att forskaren kan påverka ett samtal är i detta fall inte att det som sägs inte blir ”sant”. Risken är att däremot att tankeflödet stoppas så att forskaren och de övriga medverkande inte kommer åt det som de var ute efter. En passiv och neutral samtalsledare påverkar och hämmar sannolikt ett gruppsamtal som detta i ännu högre grad än en aktiv och intresserad. Jag kan ändå inte utesluta möjligheten att jag ibland påverkat de medverkande så att de kommit från ämnet.

Förberedelser

I december 2004 skrev jag till kursföreståndaren för att fråga om det fanns intresse att medverka i projektet⁶⁸. Svaret blev positivt, men det var svårt att hitta tider. Den ordväxling vi hade skedde huvudsakligen genom korta mejl samt ett och annat telefonsamtal. Anledningen till det informella tillvägagångssättet var att jag sedan tidigare hade en sådan kontakt med kursföreståndaren. Även om vi inte hade någon nära relation var vi personligen bekanta. För mig var det främmande att ha kontakt på ett mer formellt vis. I mitt första brev till kursföreståndaren bifogade jag emellertid min forskningsplan.

⁶⁸ Se bilaga 2.

I denna kallades projektet *Konsten att skapa en pedagog: om pedagogiska överväganden på [musikanimator]⁶⁹utbildningen*. Fokus i detta första skede var alltså inte lika tydligt inriktat på den övervägande handlingen. Av titeln att döma kunde syftet uppfattas som att det handlade om att beskriva en viss utbildning. I forskningsplanen framgick det relativt tydligt att ambitionen inte var att undersöka själva utbildningen.

Eftersom det skulle krävas en hel del av de medverkande var jag angelägen att först besöka utbildningen för att samtala med de studerande och informera dem om projektet men också för att tillsammans med dem forma ett fungerande upplägg. Det fanns inte några tider som stämde varken för mig eller utbildningen förrän påföljande höst, alltså hösten 2005. Jag fick träffa hela elevgruppen, både tvåor och ettor, en dryg timme i september 2005. När detta möte skedde hade titeln på projektet ändrats till *Den övervägande handlingen: om pedagogiska överväganden på [musikanimator]utbildningen*. Inför mötet hade jag i ett förberedande mejl informerat kursföreståndaren om namnförändringen och anledningen till denna – nämligen att den tidigare titeln medförde att man kunde tro att det var utbildningen som sådan som var forskningsobjekt. Under mötet med de studerande presenterade jag forskningsidén och vad jag själv menar med ”pedagogiskt övervägande” samt varför det skulle kunna vara av intresse att undersöka sådana, dels i allmänhet, dels specifikt inom just denna utbildning. En viss dialog med de studerande uppstod men eftersom tiden var knapp kom mötet huvudsakligen att innehålla ensidig information. Kursföreståndaren medverkade och uppmuntrade de studerande att nappa på erbjudandet. Hon påpekade att en sådan medverkan också skulle kunna ses som ett lärande och föreslog därför att de studerande skulle skicka sina reflektioner till mig efteråt.

Informationen var muntlig. Någon annan skriftlig information än den forskningsplan jag tidigare skickat till kursföreståndaren gav jag inte de tilltänkta medverkande i detta skede. Jag ville bygga upp projektet tillsammans med de studerande och tänkte att i förväg preciserade skriftliga planer skulle hämma den medskapande intentionen.

Efter detta möte skulle jag återkomma senare under hösten för att närmare diskutera upplägget. Denna diskussion genomfördes dock aldrig. Enligt uppgift från skolans ledning berodde detta dels på tidsbrist, dels på dåligt intresse från de studerande. De studerande skickade heller aldrig några

⁶⁹ Namnet på utbildningen är anonymiserat.

reflektioner. Eftersom det samtal där vi skulle planera upplägget inte blev av, föreslog jag under hösten att vi skulle avblåsa det hela så att jag i stället skulle kunna vända mig till någon annan verksamhet för att hitta exempel. Jag fick då några datum under våren. Våren 2006 kom samtal igång, utan något förberedande planeringssamtal.

Urval

Min utgångspunkt var att det var tvåorna jag skulle samtala med. Anledningen till att jag valde just denna grupp var att jag menade att det inte är förrän i årskurs två som man på ett mer tydligt sätt tar ansvar för sin utbildning. Det visade sig att endast tre av sammanlagt sju studerande från årskurs två var intresserade av att delta. En person i årskurs ett hade också anmält intresse. Eftersom gruppen blev så liten beslöt vi att vid nästa samtal även låta denna studerande delta. Vid det fjärde och sista samtalet anslöt sig ytterligare en studerande från årskurs ett.

Tillvägagångssätt

Varje fokussamtal inleddes med ett forskningsavtal. Jag informerade om samtalets syfte och sammanhang och de medverkande bekräftade att de ville medverka i eget namn. De åtog sig också att läsa referaten från samtalen samt vid behov kommentera dem. I avtalet ingick att samtliga medverkande skulle godkänna den slutgiltiga sammanställningen av referaten, innan jag gick vidare med bearbetningen av dessa för den blivande avhandlingen.

Det konkreta tillvägagångssättet var ett fritt samtal utifrån olika frågor eller tankar. De olika frågorna ställdes för det mesta av mig som samtalsledare, men efterhand bidrog även de övriga medverkande med tankar eller frågor som de ville undersöka tillsammans med de andra. Jag antecknade vartefter på ett spännpapper så att alla kunde se de olika samtalsuppslagen medan samtalet pågick.⁷⁰ Denna teknik medför att man kan smälta olika tankar och gå tillbaka till dem under samtalets gång. Jag spelade alltså inte in samtalet på band. Att jag valde denna teknik har flera skäl. Ett av de viktigaste är att forskningen inte handlade om att dokumentera vad de medverkande sade eller tänkte, utan att gemensamt producera ny kunskap. Det som kom upp på spännpapperet kunde alla se. Dessa anteckningar utgjorde en gemensam ”pratprodukt”. Ett annat

⁷⁰ Några av anteckningarna finns avbildade i bilaga 3.

skäl är att uppmärksamheten på det som skrivs på spännpapperet blir större om inte ansvaret att dokumentera överläts åt en bandspelare. Det medför att samtliga medverkande tar ansvar för att det dokumenterade är något de kan stå för. Efter samtalet skrev jag ett reflekterande referat som de medverkande tog del av och kommenterade. Syftet med att låta de medverkande kommentera referaten var inte i första hand att ”validera” texten utan att dra samtalet ett ”varv” till. Av etiska skäl var det dock angeläget att kontrollera att de medverkande inte tyckte att jag hade missuppfattat samtalet. Referaten tjänade också som utgångspunkt för det påföljande samtalet.

Trots att det uttalade syftet var ett annat fick samtalen ganska omgående karaktär av utvärdering. Jag försökte hantera detta på så sätt att jag valde att betrakta den negativa kritiken som uttryck för överväganden. Genom fortsatta samtal om de grunder som kritiken vilade på, tänkte jag mig att övervägandena skulle synliggöras. I referaten, och i mina egna reflektioner, drog jag ofta ut det som sades till sin spets. Jag tog också egen ställning till den verklighet som de studerande berättade om. Jag utgick från att det som de studerande berättade var sant. Eftersom det, enligt kommentar från en initierad person som läst texten, förekommer en hel del sakfel i samtalen – det går enligt denna källa inte till på det sätt som de studerande säger att det gör – kunde mina reflektioner och ställningstaganden upplevas som mycket subjektiva. Mina kommentarer var mycket riktigt subjektiva, men de var ställningstaganden i relation till de berättelser jag tog del av, inte till den verklighet som berättelserna hänvisade till. Att ifrågasätta de samtalandes berättelser och korrigera dem gentemot någon form av facit var aldrig ett alternativ, eftersom syftet med studien inte var att utvärdera utbildningen. Mina ställningstaganden var avsedda att fungera som ett slags speglingar: ”Så här ser det ut i mitt huvud när jag hör det ni säger och så tänker jag om den verkligheten”. Det finns dock en risk att den sortens speglingar kan ha bidragit till att förstärka de negativa uppfattningar om utbildningen som till stor del kom att präglade samtalen. Mitt sätt att spegla kan ha bidragit till att driva på den negativa kritiken genom att det också kan ha fungerat som bekräftelse på att missnöjet var ”riktigt”⁷¹.

⁷¹ Mer om detta i diskussionsavsnittet s. 180 f.

Samtalsområden

Mina egna planerade bidrag i samtalet, alltså det som i en intervju skulle kallas "frågeformulär", baserades på antaganden att övervägandet till stora delar är omedvetet. Däremot utgick jag från att de medverkande på direkt förfrågan skulle kunna berätta om de övervägande samtal de brukar ha på utbildningen. Jag ville emellertid undvika att inleda fokussamtalen med berättelser om sådana samtal eftersom jag tänkte mig att man då skulle riskera att bara tala om mycket konkreta beslutsprocesser. Om man skulle göra det tänkte jag mig att man huvudsakligen skulle redogöra för "planeringsstrategier" som i sin tur hör till området "espoused theories". Mitt intresse var de mer svåråtkomliga "theories in use" (se s. 54) och det som relaterar till meningsaspekter, inte enbart det produktivt "nyttiga". Av den anledningen inledde jag med området: "vad är utbildningen för dig?" samt: "vad är utbildningen?"⁷². Att jag inledde på detta vis berodde på att jag tänkte mig att de överväganden man gör sannolikt relaterar både till den personliga uppfattningen om vad utbildningen är för en själv, samt till den generaliserade bilden av utbildningen. Att berätta om själva processen i utbildningen, alltså hur utbildningen går till, var ett annat viktigt område som skulle kunna rikta uppmärksamheten mot överväganden. Jag försökte också få till stånd samtal som beskrev hur man såg på samband mellan olika aktiviteter och vad det var man grundade sina beslut på. I mina referat och i varje samtal bad jag också de medverkande om exempel på resonemang de fört och där de själva beslutat om något. De områden som samtalen kretsade kring var således:

- Vad är utbildningen?
- Hur är utbildningen?
- Varför gör man som man gör på utbildningen?
- Konkreta exempel på övervägande samtal.

⁷² I bilaga 4 finns det brev som de medverkande fick innan första samtalet.

Antal samtal och samtalens längd

Fokussamtal 13/2, 20/2, 3/4 och 2/5 2006. Varje samtal pågick mellan 1,5 och 2 timmar.

Sammanlagt deltog fem studerande i samtalen. En av de medverkande deltog enbart i det sista samtalet och en i två. Vid varje samtalstillfälle deltog, förutom samtalsledaren, tre eller fyra personer. Samtalen bedrevs under lektionstid och de som deltog gick miste om undervisning ett par timmar vid varje tillfälle.

Rapportering samt nätsida

Efter varje samtal skrev jag, som tidigare nämnts, ett referat med egna reflektioner som jag skickade ut till de medverkande. I flera fall skickade någon eller några personer egna kommentarer till referatet eller kontaktade mig per telefon. De synpunkter som då kom fram tog jag med i nästa referat. Efter de tre första samtalen gjorde jag en sammanställning som jag, efter det att den godkänts av de medverkande, postade till samtliga elever (alltså även de elever som inte deltagit i samtalen) samt till skolans lärare. Därefter lades sammanställningen ut på den nätsida som jag lade upp vid projektets start. I följbrevet påpekade jag att det förekom en hel del kritik mot utbildningen och jag bad de studerande bidra med sina egna reflektioner och synpunkter.

Under hela projekttiden fanns en diskussionssida på Internet tillgänglig. Där inbjöds de studerande att medverka och komma med synpunkter. Denna sida hade även ett forum avsett för andra än de personer som deltog i fokussamtalen. Jag tänkte mig att på så sätt skapa möjligheter till ett vidgat samtal där flera intresserade kunde delta i det gemensamma företaget att försöka synliggöra pedagogiska överväganden.⁷³ Detta allmänna forum var inte i första hand riktat till de övriga studerande utan till yrkesverksamma musikanimatörer och andra pedagoger som var intresserade av att undersöka pedagogisk praxis och ”tyst kunskap”.

På nätsidan var referaten från samtalen endast tillgängliga för dem som deltog i fokussamtalen. Texter om projektets syfte och metod var där-
emot öppna för alla att läsa. De medverkande i fokussamtalen kunde också ladda ned referaten från samtalen. Från början tänkte jag mig att

⁷³ I bilaga 5 finns den presentation av projektet som låg på nätsidan.

texterna från samtalen skulle vara allmänt tillgängliga. Eftersom samtalen fick karaktär av utvärdering kom de att ligga kvar i mappen som endast de som deltagit i samtalen kunde ta del av. Efter det tredje samtalet då jag gjorde en mer bearbetad sammanställning som skickades ut till alla studerande och till lärarna, låg dock denna text ute en kort tid så att den kunde läsas av dem som besökte sidan. Jag tog emellertid bort den då en av de anställda reagerade på att texten på detta sätt blivit offentlig. Av besöksstatistiken kunde jag dock konstatera att ingen annan än de som medverkade i projektet tog del av denna sammanställning. Idén att på detta sätt föra ett vidgat samtal kom från det tidigare beskrivna projektet om skapande pedagogik (Andrén och Hane 2001). Detta projekt lades upp på ett liknande sätt. De bidrag som kom från andra än deltagarna i fokussamtalen fungerade både ”validerande” (vi kunde genom dessa kommentarer få en uppfattning om de resonemang vi förde hade någon form av allmängiltig relevans) och stimulerande (i flera fall fick vi intressanta infallsvinklar och frågor som bidrog till att utveckla samtalen).

Inbjudan till andra att medverka

I ett brev till skolans lärare erbjöd jag dem att tillsammans med mig utveckla sina egna tankar i ett separat samtal⁷⁴. Vare sig de övriga studerande eller någon av lärarna hörde dock av sig med synpunkter eller medverkade på annat sätt i projektet. Ingen har skrivit på diskussionssidan och av besöksstatistiken kan jag utläsa att endast tre ”gäster” (personer som inte loggat in på sidan) tagit del av det material som varit tillgängligt för andra än fokusgruppen.

Sammantaget kan man alltså konstatera att intresset att medverka i detta projekt inte varit överväldigande stort. Att aktiviteten på nätsidan varit så gott som obefintlig kan i och för sig bero på att jag inte ägnat någon större möda åt att sprida information om denna sida. Jag satte in en notis i musikanimatorföreningens medlemstidning men förmodligen krävs större insatser än så för att få igång en mer allmän diskussion. Mer förvånande var att intresset från musikanimatorutbildningens sida var så lågt. Få ville delta i samtalen och ingen av de övriga studerande har kommenterat den första sammanställningen. Eftersom den innehöll en hel del kritik borde den rimligen ha utlöst protester bland dem som inte höll med om denna. Vad ointresset beror på är omöjligt att veta. Kanske är det helt enkelt så att de frågor som jag intresserat mig för inte kändes

⁷⁴ Se bilaga 6.

relevanta. Det kan också bero på mitt sätt att presentera projektet. Jag kan ha varit otydlig eller verkat så okunnig att man inte känt förtroende för mig. Det kan också tänkas att ointresset är en följd av spänningar och konflikter inom studerandegruppen. Kanske de som valde att medverka utgjorde en liten ”jobbig” och kritisk klick som de andra studerande var dödströtta på. Den första sammanställningen kan också ha upplevts som så subjektiv och osaklig att det inte kändes meningsfullt att bidra med synpunkter. Att intresset varit så lågt har bland annat medfört att jag periodvis kommit att tvivla på om studien kan vara av allmänt intresse.

Om intresset var lågt inom utbildningen, var dock intresset stort bland de personer som verkligen deltog i samtalen. De kommenterade samtalen efteråt och visade på olika sätt att de verkligen månade om att få fram vad de tänkte om sin utbildning. I andra sammanhang, där jag haft möjlighet att ge exempel på vad de studerande tagit upp, har jag också upplevt att det verkligen kan vara av intresse att resonera om hur man kan göra för att utveckla ett sätt att tala om överväganden. Det behöver inte vara så att en undersöknings värde avgörs av om den grupp som medverkar är intresserad av att delta. Man kan naturligtvis invända att den bild man får av en viss verksamhet riskerar att bli mycket snedvriden om endast ”gnällspikarna” är intresserade av att yttra sig. Jo så är det. Den text som följer i resultatdelen är en ”gnällspikstext”. Men gnällspikar finns överallt och deras verklighet är också en verklighet. Ett annat sätt att se det är att det är tack vare gnällspikarna som verksamhet kan utvecklas. Gnällspikarna har kanske inte alltid rätt i allt de säger men de kan hjälpa andra att upptäcka sådant som kan utvecklas. I detta fall kan det dock tänkas att om jag i stället talat med studerande som varit mer positivt inställda till sin utbildning så skulle jag ha fått fler och mer belysande exempel. Som det nu är, vilket kommer att framgå av nästa kapitel, är resultatet av samtalen mycket magert med avseende på exempel på överväganden.

Etiskt dilemma

De medverkande gick med i undersökningen med utgångspunkten att de inte skulle vara anonyma. Anledningen till att de deltog med egna namn är att den forskningsform som använts bygger på att de medverkande är medforskare, inte ”forskningsobjekt”. Detta tillvägagångssätt anses av Wennberg och Hane (2005) ha ett vetenskapligt värde i sig. Validiteten antas öka om de medverkande ingår ett avtal att åstadkomma en text

som man som forskningspartner också är beredd att stå för med sitt eget namn. Detta är naturligtvis inte ett tillvägagångssätt som passar i alla sammanhang. När syftet, som i detta fall, var att gemensamt undersöka ett fenomen kan medforskarpositionen öka de medverkandes ansvars-känsla vilket i sin tur kan påverka validiteten. Vi skulle alltså tillsammans försöka utforska pedagogiska överväganden. Eftersom det hela tog en annan vändning än den jag från början tänkt mig, det vill säga samtalen fick karaktär av utvärdering trots att syftet var ett helt annat, har jag efteråt beslutat att anonymisera undersökningen. Orsaken är att de som samtalat kanske inte själva kan bedöma om de efteråt är beredda att stå för den ganska hårda kritiken. De starka känslorna man kan ha när man är mitt inne i en process kan ofta förändras efteråt. Eftersom jag inte heller haft någon möjlighet att föra samtal med andra elever, eller med skolans personal, är det ofrånkomligen så att den bild som ges av utbildningen blir skev. Även om syftet inte är att beskriva en viss utbildning är ändå exemplen hämtade från denna utbildning. Läsaren kan inte undvika att ställa sig frågan hur det egentligen är med den verksamhet som de studerande talar om⁷⁵.

Nyansering och öppenhet

Det jag var ute efter var att få fram intressanta berättelser om pedagogiska överväganden, inte att få svar på frågan: "hur fungerar musikanimatorutbildningen?". Därför hade jag inte planerat för samtal med skolans lärare, ledningen eller några andra som skulle kunna bidra till att balansera bilden. När det visade sig att samtalen tog den riktning de gjorde tog jag kontakt med de ansvariga och informerade dem om att de studerande var kritiska mot sin utbildning. Jag föreslog också att vi skulle träffas för samtal efter det att de läst sammanställningen av de första tre referaten.⁷⁶ Efter att ha läst denna avböjde dock de utbildningsansvariga att medverka. I ett informellt telefonsamtal med en av de anställda förstår jag att den kritik som kom fram upplevts som mycket orättvis och också oväntad. Man upplevde det som omöjligt att samtala konstruktivt om verksamheten med denna text som utgångspunkt. Det faktum att det bearbetade referatet kom att ligga några dagar på nätsidan kan eventuellt ha bidragit till en upplevelse av att det var meningslöst att försöka nyansera den bild av utbildningen som

⁷⁵ Ett känt fenomen i skönlitteratur. Även om författaren har använt sig av sig själv för att berätta om något annat, och i processen både fantiserat och stuvat om, frågar sig läsaren hela tiden: "hur var det egentligen?"

⁷⁶ Se bilaga 6.

framkom genom denna första bearbetning. Man kan ha upplevt det som att man blev offentligt ”uthängd”. I efterhand kan man naturligtvis konstatera att det var ett misstag att så länge hålla fast vid idén om öppenhet.

Den informella relationen

Den informella relationen kan ha inverkat menligt i forskningsprocessen. Det var ”Maria” som besökte utbildningen, inte ”en forskare”. Det kan ha gjort det svårare att dels säga nej till medverkan redan från början, dels för mig själv att säga nej, när det så småningom visade sig vara så svårt att få tillträde. I det gemensamma och mycket informella nätverk i vilket både jag och skolans lärare ingår, skulle det inte gå att hålla ett sådant avvisande hemligt. Risken att det skulle uppstå spekulationer kan ha medfört att det blev svårare både för skolans ledning och för mig själv att dra sig ur. Det kan ha bidragit till att vi ömsesidigt blundade för de uppenbara problemen och hoppades att det skulle ”ge sig” bara samtalen kom igång.

Etiska överväganden – summering

Även om man efteråt kan konstatera att situationen var olämplig, var detta inte en insikt som uppstod under pågående projekt. Jag fullföljde samtalen enligt planerna inte minst på grund av att jag hade ett sådant avtal med de studerande. Att samtalen fick karaktär av utvärdering gjorde mig förvirrad. Jag kunde dock inte se att förutsättningarna att finna det jag var ute efter, inte existerade. Det gjorde inte heller någon annan av de mer erfarna forskare som jag vid denna tidpunkt konsulterade. Alla menade att det nog trots allt fanns underlag för ett utforskande av överväganden i det material jag fått. Nu efteråt anser jag att det faktiskt gjorde det, men inte på det sätt som jag tänkte mig från början, eller under pågående fokussamtal.

Problemet med det material jag har är inte att det saknar exempel på överväganden. Det rör sig däremot om ett etiskt dilemma. Jag har ett material som faktiskt innehåller en hel del exempel som borde vara av allmänt intresse, trots att det kanske är orättvist som beskrivning av en viss specifik verklighet. Jag tror mig kunna belysa det jag var ute efter, oavsett om utsagorna överensstämmer med den verklighet som de refererar till eller inte.

Även om jag anonymiserar undersökningen är det naturligtvis fullt möjligt för den som är nyfiken eller har specialkunskaper att identifiera vilken utbildning det rör sig om. Jag har hanterat dilemmat så att jag rensat bort sådant som har påtaglig utvärderingskaraktär. Kritiken mot utbildningen

är inte lika framträdande i den bearbetning som presenteras i avhandlingen som den var i den första sammanställningen. Det beror inte enbart på att kritiska synpunkter tagits bort utan på framställningsformen som sådan. Det som bidrog till att förstärka intrycket av utvärdering i den första sammanställningen var sannolikt mina egna reflekterande kommentarer som var insprängda i referaten. I den första sammanställningen beskrevs också samtalen som ett resultat från en observation, inte som en gemensam konstruktion. I den mån citat eller referat där negativ kritik mot utbildningen formuleras finns med, är det för att lyfta fram de resonemang som kan relateras till syftet att rikta uppmärksamheten mot den övervägande handlingen.⁷⁷ De medverkande, samt lärarna, har också erbjudits att bifoga egna kommentarer till avhandlingen. Genom att jag i detta kapitel ganska ingående redovisar problemen, anser jag också att det etiska dilemmat behandlas på ett sätt som är vetenskapligt acceptabelt.

Min position och förförståelse

I min förförståelse ingår uppfattningar om a) övervägandet och dess pedagogiska betydelse, b) den verksamhet inom vilken exemplet konstruerats. Att jag söker exempel inom en utbildning som jag själv gått kan naturligtvis ifrågasättas. Även om det är för att skapa exempel att använda för ett annat syfte än att undersöka hur det förhåller sig med just denna utbildning, kan det finnas dolda syften som kan bidra till att göra undersökningen otidlig. Det kan uppstå en "legitimitetsönskan", det vill säga att jag, omedvetet, försöker använda undersökningen för att hävda min egen kompetens. Detta skulle kunna ske om jag försöker visa unika kvaliteter i utbildningen som jag då indirekt förväntas ha nytta av. Även om det var 25 år sedan jag själv var musikanimatorerlev och jag sedan dess vidareutbildat mig kan risken inte undgå helt. En sådan risk har mer etisk än resultatmässig betydelse. Ingenting hindrar att jag lyckas få fram exempel som både bidrar till att belysa övervägandet och det som i så fall skulle vara ett dolt syfte.

En annan nackdel med att jag själv gått utbildningen är att jag kan vara "hemmablind". Det kan finnas sådant som är speciellt för musikanimatorutbildningen som jag tar för givet och därför inte uppmärksammar. Ytterligare en risk är att jag omedvetet utgår från att jag "vet" hur det är,

⁷⁷ I många fall handlar det i detta material snarast om att det är de obefintliga övervägandena som kan rikta uppmärksamheten mot övervägandet som fenomen.

trots att utbildningen i en rad avseenden förmodligen inte längre är densamma som när jag själv gick den. I båda dessa fall handlar risken, utifrån studiens syfte, inte heller om att jag riskerar att inte få fram "sanningen" om utbildningen. Problemet är i så fall att exemplen inte blir så användbara som de skulle kunna vara om de i stället konstruerats inom en verksamhet som var alldeles obekant. Ett sätt att minska risken att intressanta aspekter går förlorade har varit att låta utomstående ta del av referaten, varefter de vuxit fram. Det viktiga är då inte om de är korrekta återgivningar av vad som sades utan om det som sägs har någon form av allmängiltigt värde.

Det finns också uppenbara fördelar med att vara engagerad i, och väl förtrogen med, det man undersöker. Det är antagligen mer intressant att samtala med en person som man har gemensamma erfarenheter med. Samtalsledaren kan ställa relevanta frågor om hon är bekant med verksamheten. Ett uppriktigt intresse och engagemang i det som sägs bör också göra samtalet mer givande. Genom att jag kan koppla bakåt och pröva det som sägs om hur det är "nu" mot mina minnen av hur det var "förr" kan man också tänka sig att perspektiven blir fördjupade. Att det rör sig om just minnen är viktigt att vara medveten om. Jag kan givetvis ha glömt en hel del och förskönat det ena eller andra. I detta sammanhang har det inte så stor betydelse om jag minns rätt eller fel, eftersom syftet är att belysa pedagogiska överväganden, inte att fastställa hur det faktiskt är eller var med den verklighet som resonemangen handlar om.

Förhållandet mellan den faktiska verkligheten och det som vi försöker komma åt i fokussamtalen är emellertid inte alldeles oproblematiskt. Vi kommer inte åt några intressanta aspekter av pedagogiska överväganden om vi enbart fantiserar eftersom vi då bara kommer att säga sådant som vi redan visste. Då kommer inget nytt att upptäckas. Det är genom att tala om den (upplevda) konkreta verkligheten som "looparna" kan utvecklas och de samtal vi för kan rikta uppmärksamheten mot den övervägande handlingen. Man kan inte tala om sina överväganden utan att sätta in dessa i sitt sammanhang. Därför blir det också viktigt att beskriva sammanhanget på ett så sannfärdigt sätt som möjligt.

Bearbetning av referaten

För att minska risken för en tolkning av texten som en redogörelse av ”uppfattningar”, det vill säga som ett resultat från en ”observation”, har jag bearbetat samtalen till en berättelse. I detta tillvägagångssätt är jag inspirerad av Lisbeth Rydén (2004) som gjort en utvärdering av en ledarskapsutbildning inom det svenska Sjöfartsverket. Hon har också haft fokussamtal som metod och har bearbetat resultatet så att det blivit en enda berättelse med ett ”jag” som berättarröst. Jag har i stället valt att ha ett ”vi”, eftersom det mer stämmer med innehållet i berättelsen. I de fall de medverkande förde motsägelsefulla resonemang har jag gestaltat detta som om berättaren(na) resonerar med sig själv(a).

I min redovisning av samtalen har jag således inte angett vem som sagt vad. Det var och en säger i ett undersökande gruppsamtal påverkas också av vad de andra sagt. Ingen utsaga är därför isolerad från gruppen i övrigt, utan allt som sagts är en slags gemensam ”produkt”, även om de medverkande haft olika åsikter och infallsvinklar i flera av de frågor vi behandlat. Eftersom jag inte är inriktad på att tolka de enskilda personernas utsagor och förklara dem med hänsyn till personlig bakgrund anger jag inte heller kön, ålder, social eller etnisk bakgrund eller andra uppgifter som vanligen brukar nämnas i vetenskapliga undersökningar.

För att ytterligare betona att berättelsen är en gemensam produkt, inte de studerandes personliga berättelser, kallar jag inte berättelsen ”de studerandes berättelse” utan ”fokusberättelsen”.

Konstruktion av berättelsen

Sammanställningen av referaten analyserades med hjälp av den modell Birgerstam använt i sin undersökning om skissande (2000 s.40):

- A: Sökande efter information i sammanhang där företeelsen visar sig
- B: Tillitsfullt tillägnande av information i sin helhet
- C: Indelning i naturligt avgränsbara betydelseenheter
- D: Renodling av betydelseenheterens kärnor
- E: Sammanfogning av betydelsekärnorna till personrelativa kategorier
- F: Sammanfogning av betydelsekärnorna till gemensam helhetsstruktur
- G: Teoretisering och kritisk granskning av företeelsens allmänna karaktär
- H: Förmedling av insikterna om den studerade företeelsen

För att konstruera berättelsen har jag använt steg C, D och F (a.a. s. 198). Steg F utgörs av själva berättelsekonstruktionen. I steg G tillämpas den humanvetenskapliga handlingsteorin, samt den retoriska analysen. Steg A och B, och även i viss mån C, ingick i den första bearbetningen av referaten och under själva samtalsproceduren (fokussamtalet innehöll även meta-reflektion över det sagda och kategorisering av olika betydelseenheter. Detta kategoriseringsarbete utfördes både av mig som samtalsledare och av de övriga medverkande) efter innehåll och typ av resonemang. Anledningen till att jag valt denna princip är att undersökningen är diskursiv, inte inriktad på "föreställningar" (som i Birgerstams fall). Eftersom det är meningsaspekter jag i första hand är intresserad av, har jag sökt efter betydelsekärnor som relaterar till resonemang som uttrycker samband av något slag. Vissa yttranden under fokussamtalen var mycket uttrycksfulla. Sådana yttranden återges ordagrant. Jag har däremot inte markerat citaten eftersom detta skulle antyda att berättelsen har en "avbildande" avsikt.

Kategorisering i betydelseenheter och betydelseenheternas kärnor – steg C och D

I sammanställningarna från referaten har jag sökt naturligt avgränsande teman, det vill säga områden som samtalen kretsade kring. Nästa steg i analysen har varit att renodla betydelsen, precisera den till en ”kärna” avseende typ av resonemang.

Betydelseenhet – vad samtalet handlade om (steg C)	Kärnan i betydelseenheten – typ av resonemang (steg D)
Utbildningen är en ”bubbla”. Utbildningen är ”lullelullig”. Utbildningen gör att jag känner att det är på riktigt.	Utbildningens identitet och betydelse.
”Alla kan”.	Utbildningens grundläggande idé.
Krav och utmaningar.	Det egna lärandet.
Gruppen.	Utbildningens didaktiska uppläggning.
Låtarna och verkligheten ”utanför”.	Förhållandet till omvärlden.
Gamla hippiesar startade utbildningen. Låtarna utvecklades i en annan tid.	Jämförelse då och nu.
Att välja praktikplats.	Hur man lär sig vad det är att vara musik-animatör samt om hur utbildningen fungerar. Tillit.
”Vi tänker inte!” ”Vi lämnar in en utvärdering”. Medverkan.	Den egna medvetenheten om vad det är man medverkar i samt hur man påverkar sin utbildning.
Oskrivna regler.	Utbildningen byggs på förgivettagna normer och idéer om hur det hela ska gå till.
Praktikuppföljningen.	Moment i utbildningen som anses centrala.
Spelningarna.	Utbildningens finansiering.
Vi vet inte vad vi utbildas till. Man får ingen feedback. Yrkesutbildning men inga befattningar.	Osäkerhet och otydlighet.
På sin fritid får man göra vad man vill.	Att få vara fri från gruppen.

Figur 11. Betydelseenheter samt betydelsekärnor i materialet.

Steg F – konstruktionen av berättelsen

För att kunna sammanfoga de olika betydelsekärnorna till en sammanhängande berättelse har jag inspirerats av de olika narrativa metoder som Barbara Czarniawska (2004 s. 124 f) redogör för i *Narratives in Social Science Research*. En ”plot” (intrig) byggs upp genom att man binder samman olika betydelseenheter med varandra. De koordineras så att de passar ihop. Mindre intriger byggs in i de övergripande (”embedding”). Att bara länka episoder till varandra räcker inte för att skapa en berättelse, det krävs också *transformation*, enligt Tzvetan Todorov (1990). Transformationen är ett kausalt mellanled mellan två redogörelser av enskilda händelser. Genom att redovisa ett sådant kausalt samband blir berättelsen ”översättningsbar”. Det som visas genom det kausala ledet är en allmän princip som läsaren kan känna igen och som därmed ger mening åt berättelsen. Czarniawska diskuterar också narrativ inriktning inom historie- och samhällsforskning. I sådan forskning får man ett mycket komplext material och måste välja vissa exempel. Olika aspekter utesluts eller lyfts fram utifrån en bedömning av vad som uppfattas som centralt i materialet. Den klassiska berättelsen bygger på en kronologi. Det är ett skeende i tiden som intrigen byggs runt. I modern samhällsvetenskaplig forskning har man ofta frångått denna princip. Det som gör en berättelse till en berättelse är med denna mer moderna syn inte ”det var en gång”-strukturen där man redogör för hur det var först och hur det blev sedan, snarare är det meningsstrukturen och avsikten att visa sådan genom ”transformativa” medel som gör att den typen av bearbetning kallas en berättelse.

Mitt sätt att bearbeta materialet är alltså att a) välja några aspekter ur materialet som kan lyfta fram de resonemang som är centrala b) leta efter de samband som uttrycks i materialet.

Steg G – tillämpningen av begreppen poíesis, praxis och theoria

Inom retoriken är ”topik” ett grundläggande begrepp. Topiken är den ”plats” varifrån argumenten hämtas. Enligt den humanvetenskapliga handlingsteorin har alla mänskliga aktiviteter tre sidor: den ”tillverkande” (poíesis), den menande (praxis) och den teoretiserande (theoria). Varje sådan sida utgör alltså en särskild topik. Ett övervägande resonemang vägleds av dessa olika aspekter. Karaktären på resonemanget bör skifta beroende på vilken av de tre sidorna av verksamhet som är dominerande. Den tredimensionella tankemodellen medför att det blir möjligt att särskilja instrumentella aspekter från intentionella. Instrumentella aspekter

medför att det man faktiskt gör är utbytbart. Om det däremot handlar om en intentionalitet eller ”andemening” går det inte att göra på ett annat sätt utan att helt och hållet ändra verksamhetens idé. Det bör därför vara av intresse att se övervägandet i relation både till produktiva aspekter och till intentionella. Jag har provat resonemangen mot begreppen *poiesis*, *praxis* och *theoria*. Vissa resonemang kan uppfattas på flera olika sätt och då har jag redovisat dessa olika möjligheter. Man kan säga att jag tolkar resonemangen. ”Tolkning” kan dock vara en lite vilseledande benämning eftersom man kan förledas att tro att det som undersöks är de medverkandes föreställningar. Visst är det en slags tolkning men det som denna kan valideras mot är berättelsen som sådan, inte de enskilda personernas föreställningar. Att kalla tillämpningen för tolkning är däremot ett sätt att visa att det är möjligt att göra andra tolkningar. Det viktiga här är inte att komma fram till entydiga resultat utan att pröva om en tillämpning av begreppen kan bidra till att rikta uppmärksamheten mot den övervägande handlingen så att fler aspekter av denna handling kan medvetandegöras. Eftersom steg G är ett sätt att identifiera topik kan även detta steg uppfattas som en retorisk analys. Sista steget i undersökningen utgörs dock av en mer traditionell retorisk analys varför jag rubricerar detta steg just så.

Grafisk framställning

Cardell (2001) har utvecklat programvaran Complador som ett verktyg för att kunna åskådliggöra komplexitet. Han utgår från sin Trenätsteori och bygger på begreppen som ingår i denna teori. Programmet fungerar som en slags mind-map men med fler möjligheter och dimensioner än en sådan framställning. Med hjälp av detta program kan faktorer (noder), som man menar har betydelse i den verksamhet som undersöks, matas in. Genom att koppla sambandsbågar mellan de olika faktorerna och flytta dem som man vill konstrueras ett nät. Till varje nod kan en längre beskrivande text kopplas och det är även möjligt att lägga till ”undernät” för att gestalta hur olika delfaktorer i sin tur har en inbördes ordning. I min studie har jag använt mig av denna programvara för att visuellt åskådliggöra hur resonemangen hänger samman. Jag har däremot inte utgått från Cardells begreppsapparat utan har i stället använt de aristoteliska begreppen *poiesis*, *praxis* och *theoria*. Den grafiska bearbetningen är en abstrakt och visuell gestaltning av de meningssamband som berättelsen visar med retoriska medel, alltså ett slags komplement till den berättande framställningen.

Retorisk analys

För att få fatt på den övervägande handlingen måste sökarljuset ställas in på dialektiska resonemang. Ett sätt att hitta sådana är att använda sig av retoriska verktyg, det vill säga sådana som kan visa hur vi med hjälp av språket skapar mening: motsättningar (dikotomier), kontrasterande resonemang, uteslutna tankeled (entymem), inkongruenser, metaforer och metonymier.

Det första steget i den retoriska analysen är att diskutera ethos-, pathos- och lógosaspekter. Sedan identifieras vilken typ av diskurs som olika resonemang utgör. Är de uppvisande (genus demonstrativum/epidiktisk diskurs), utvärderande (genus judiciale), eller just övervägande (deliberativum)? Även i resonemang som inte är övervägande till sin karaktär kan övervägande handlingar finnas. Den övervägande handlingen är en diskursiv aktivitet. Olika alternativ vägs mot varandra och relateras till olika aspekter som betraktas som nödvändiga eller önskvärda. Som ett resultat och en analys konstruerar jag slutligen två ”motberättelser” baserade på utbyte av vissa retoriska element.⁷⁸ Den retoriska analysen byggs upp enligt följande ordning:

- Ethos, pathos och lógos
- Fastställande av typ av diskurs (genus)
- Identifiering av olika retoriska element
- Konstruktion av två ”motberättelser”

⁷⁸ Motberättelsen används ibland inom historieforskning (Czarniawska 2004, Hägg-lund 2001). Inom historieforskningen är det dock de historiska skeendena som är utgångspunkt. Genom att pröva tanken: ”hur skulle det ha blivit om man i stället gjort så här?” kan bilden av det som faktiskt hände förtydligas och problematiseras. I min avhandling är det inte skeendena som är utgångspunkt utan den retoriska uppbyggnaden. ”Hur blir det om man byter ut den här metaforen mot en annan med helt annan karaktär?” (En ”bubbla” mot ett ”torg”, eller en ”trappa”).

Hermeneutisk tolkning

Gadamer (1997) påpekar att den hermeneutiska, det vill säga tolkande, verksamheten ingår i all kunskapsbildning. Han menar att all förståelse är en form av horisontsammansmältning⁷⁹ men påpekar att det finns skillnader i syfte mellan olika tolkningsansatser. Gadamer klargör skillnaden mellan hermeneutiska tolkningar som avser att tränga in i den person eller det sammanhang varifrån en viss utsaga eller iakttagelse hämtats och den som avser just horisontsammansmältning. I min studie ingår den hermeneutiska kunskapsbildningen på det sättet att ett reflexivt resonemang till sin grundläggande karaktär är just hermeneutiskt. Sättet att pröva resultatet från fokussamtalen och den därpå följande retoriska analysen mot begrepp som har att göra med pedagogisk grundsyn kan uppfattas som en tydlig hermeneutisk metod. Jag utgår från delaspekter av resultatet och sätter in dessa i ett större sammanhang (olika aspekter av pedagogisk grundsyn) för att på så vis bättre förstå hur det pedagogiska övervägandet konstrueras. Avsikten med tolkningen är inte att säga något om de personer som konstruerat berättelsen. Exemplet är taget från en viss verksamhet och därför måste den horisont som exemplet konstruerats inom undersökas, men förståelsen är i bästa fall just en horisontsammansmältning. Avhandlingen är i sin helhet hermeneutisk på det viset att jag prövar min egen förförståelse om överväganden mot det empiriska materialet.

Exempel som metod

Berättelsen som konstruerats genom fokussamtalen är ett slags exempel. Exempel uppfattas ibland som förebilder, eller som något som är till för att verka avskräckande. De kan också ses som ”stickprov”. Tore Nordenstam (2005) menar att exempel, allt sedan Kant, betraktas som pedagogiska ”knep” som inte rymmer någon egentlig kunskap. Nordenstam lyfter i stället fram exemplets ”makt”. Eftersom alla exempel är exempel på ”något”, finns också något av det allmänna i det enskilda. Maria Hammarén (1999) diskuterar – med hänvisning till Michel de Montaigne (sv. övers. 2002) – betydelsen av just ”dåliga exempel”. Ett ”dåligt” exempel behöver

⁷⁹ Begreppet avser det faktum att man alltid förstår något annat genom sig själv. Den egna förförståelsen är den egna horisonten. Det som finns utanför den egna horisonten kan man inte se och inte heller ställa några frågor kring. Mötet med en annan horisont kan medföra horisontsammansmältning och därmed även en vidgad horisont. Uttrycket har släktskap med Vygotskijs ”proximala utvecklingszon”.

dock inte betyda: ”så här ska man inte göra”. I min avhandling ses exempel i stället som metaforiska framställningar som avser att åskådliggöra mening. Om exemplet inte lyckas förmedla mening är det dåligt.

Hammarén (1999) använder uttrycket ”kraftfulla exempel” och med det avser hon just gestaltningar som förmår att uttrycka mening. Om det som exemplet handlar om är något som skulle kunna lyftas fram som ett ideal, eller om det visar något avskräckande torde inte ha någon betydelse för kraften hos exemplet. En egen iakttagelse är dock att berättelser om misslyckanden och svårlösta dilemman kan medföra att de som tar del av dem fokuserar på det enskilda problemet i stället för den allmängiltiga frågeställning som exemplet avsåg att belysa. På samma sätt kan exempel som handlar om lyckade insatser uppfattas som konkreta anvisningar av hur även andra bör gå tillväga. Att uppmärksamma skillnaden mellan exemplet som förebild/avskräckning och som förmedlare av mening och förståelse är förmodligen viktigt i ett pedagogiskt sammanhang. I det förstnämnda fallet är det *poiesis* som dominerar, i det andra *praxis*.

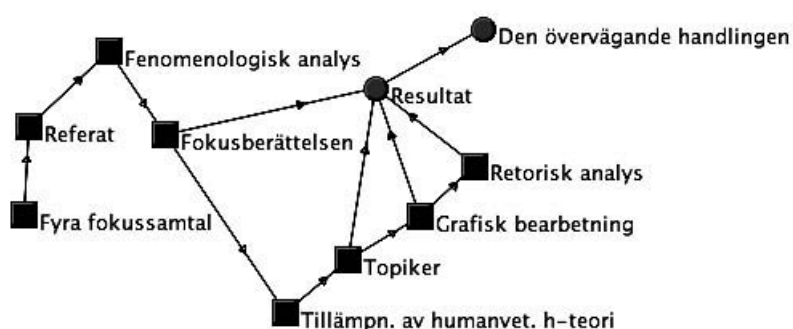
Exemplet kan vara en utgångspunkt för reflektion men är också ofta ett resultat av reflektion. I min studie kan exemplet betraktas både som ett resultat och ett underlag.

Att söka den övervägande handlingen

Metoden i sin helhet syftar till att söka exempel på tydligt övervägande resonemang och aspekter som skulle kunna ligga till grund för överväganden. I resultatkapitlet redovisas en konklusion av de tidigare stegen i undersökningen. Konklusionen innehåller det jag tycker mig kunna säga om fenomenet övervägande.

Sammanfattning

För att få intressanta exempel att pröva den humanvetenskapliga handlingsteorins begrepp mot genomförde jag fyra fokussamtal med studerande på musikanimatorutbildningen. Referaten från samtalen bearbetades först med hjälp av en fenomenologisk analys där betydelseenheter och betydelsekärnor identifierades, sedan till en sammanhängande berättelse. Berättelsens olika aspekter prövades mot den humanvetenskapliga handlingsteorins centrala begrepp för att på så sätt identifiera topiker. Därefter gjordes en grafisk framställning av resonemangens inbördes samband varefter en retorisk analys av materialet genomfördes. Sedan konstruerades två ”motberättelser” för att ytterligare belysa berättelsens meningsinnehåll med avseende på den övervägande handlingen. Till sist prövades resultatet som uttryck för pedagogisk grundsyn. Fokusberättelsen kan ses som ett exempel som avser att åskådliggöra mening samt tjäna som underlag för en diskussion om den övervägande handlingen. Fokusberättelsen har konstruerats genom reflektion och kan därför betraktas som ett resultat. Eftersom ett syfte med studien är att pröva den humanvetenskapliga handlingsteorins begrepp för att på detta sätt rikta uppmärksamheten mot den övervägande handlingen, kan fokusberättelsen också ses som en del av metoden.



Figur 12. Metodens förhållande till resultat och syfte.

Kvadraterna utgörs av ”aktiviteter” och cirkelarna av resultat och syfte. Som framgår av sammanställningen kan fokusberättelsen ses som en metod.

Resultat

Texten i det följande kapitlet är indelad i två delar. Eftersom syftet med studien är att pröva en begreppsapparat på ett konkret exempel för att på så sätt uppmärksamma det pedagogiska övervägandet är själva provandet (tillämpningen) det egentliga resultatet. Berättelsen är det material jag prövar begreppsapparaten mot, men resultatet är det som visar sig genom tillämpningen av begreppsapparaten. Den första delen består i sin tur av tre avsnitt. Först presenteras berättelsen (exemplet). Sedan tillämpas den humanvetenskapliga handlingsteorins centrala begrepp på berättelsen. Det tredje avsnittet utgörs av en retorisk analys. Därefter följer en syntes i form av två "motberättelser". I den andra delen förs ett resonemang om vad som kännetecknar det pedagogiska övervägandet som fenomen. Denna del kan betraktas som en slutsats.

Del 1. Fokusberättelsen

Vi går en utbildning där vi får uppleva att idén om att *alla kan* är på riktigt. Det fungerar verkligen! När vi lär oss att tillverka egna enkla instrument gör det att vi känner att vi kan, på riktigt. Vi får hela tiden 'göra själv'. Vi äger vår kunskap. Det är stor skillnad mot att bara lära sig via böcker eller genom att höra andra prata om hur man kan göra. Vi får också hela tiden uppleva att det går att göra musik tillsammans, även om alla har olika förutsättningar och förkunskaper. Vi får uppleva detta både när vi själva spelar, sjunger och dansar på utbildningen och när vi gör vår praktik på olika arbetsplatser. Att det är så att alla kan hade vi väl som en idé när vi sökte utbildningen men nu *vet* vi att det är så. Vi får också kunskap om hur man kan bete sig som pedagog för att göra detta möjligt. Det gör att utbildningen öppnar dörrar som vi inte visste fanns. Utbildningen handlar om musik. Musik kan lysa upp och inspirera men också utestänga. Så fungerar vår utbildning också.

På 1970-talet var 'alla kan' en ovanlig idé att bygga en musikutbildning på. Det märks att utbildningen är från den tiden. Den kan kännas lite passé ibland. Alla de här gamla låtarna som vi får lära oss utvecklades i ett helt annat samhälle. Vi borde lära oss andra typer av låtar, sådana som till exempel passar om man inte ska jobba med grupper. Alla vill ju inte det. Men å andra sidan är det kanske snarare sättet att arbeta med låtarna som är det viktiga. Man kan ju alltid göra om låtarna efter sina egna behov, eller hitta på egna. Men det vore bra om vi fick lära oss mer om hur man kan göra eget material. Vi skulle behöva få hjälp att bli mer kreativa.

Utbildningen bygger på en lång tradition. Den var ovanlig när den startade och den är fortfarande ovanlig. Vi känner oss hela tiden medvetna om utbildningens historia och är kanske lite avundsjuka på de gamla proggare som fick vara med i början. Det är alltid spännande att höra gamla musikanimatörer berätta om hur det var när utbildningen var ny. Det verkar ha varit en härlig tid med många bra idéer som vi vill värna om. Men det är ändå konstigt att trots att utbildningen har funnits i 30 år så är den nästan alldeles okänd ute i samhället. Man säger att det är en yrkesutbildning men det finns så gott som inga tjänster som musikanimator att söka. Man kan känna sig osäker på om man satsat rätt.

Utbildningen är som en bubbla. Vi är liksom avstängda från omvärlden. Ibland vill man kräkas på detta. Det känns som om det är viktigt att andra inte förstår oss och att vi liksom *måste* tänka *vi och dom*. Andra yrkesgrupper beskriver vi ibland som ett slags motståndarlag.

Vi arbetar i grupp, nästan hela tiden. Det blir så intensivt att man kan glömma bort både vem man själv är och vad verkligheten utanför är. Ibland kan man titta sig i spegeln när man går på toa i någon paus och säga: "Shit är det så jag ser ut!". Ibland kan man nästan känna hur en annan i gruppen känner, så nära varandra kommer vi. Det där är på gott och ont. Det man lär sig av att vara så mycket tillsammans är att det finns olika sätt att vara på. Man blir förberedd på att det kan finnas massor av andra sätt att vara på och det har man säkert nytta av som pedagog. Men det är också jobbigt att vara så intensivt i grupp. Vi tar hela tiden hänsyn som kanske kan hindra oss från att lära oss sådant vi skulle kunna lära om vi mer utgick från egna individuella behov. Vi tror att vi har så mycket gruppverksamhet för att vi ska kunna lära oss att själva arbeta med grupper.

Det som är bra med gruppundervisning är gemenskap. Men gemenskapen förutsätter att var och en har sitt eget mål, är en egen person. Om alla hade samma mål skulle de vara klonade kopior av varandra och då skulle ingen gemenskap heller vara möjlig, det som skulle finnas i stället skulle ju i princip vara en enda person. Därför borde vi arbeta mer med att var och en också är en egen person. Annars kan man liksom sugas upp och försvinna i kollektivet.

En del av det som gör att utbildningen blir som en bubbla kan vara att den är 'lullelullig'. Ingen vet riktigt vad den är. Alla försöker få fatt på det. Kanske är det detta som gör utbildningen till det den är. Detta att vi hela tiden får försöka tänka ut och formulera för oss själva vad det är vi egentligen gör.

Även om det är jobbigt att gå en utbildning som är så vag – ingen frågar ju till exempel en blivande sjuksköterska eller lärare vad det är för slags yrke, vi måste däremot besvara sådana frågor hela tiden – så kanske det är bra

att det är så lullelulligt. Motsatsen skulle ju vara det färdiga, rutiga. Utbildningar där man från början vet precis vad det är man ska lära sig och varför, gör ju inte att man får tänka så mycket själv, kanske. Eftersom vi hela tiden måste försöka formulera oss själva blir formuleringarna våra egna, man blir säkrare än om man bara upprepar vad någon annan sagt.

Det finns ändå en del inslag i utbildningen som man vet om och som på något sätt också gör utbildningen till det den är. Det är ju inte bara att utbildningen är lullelullig som gör den till det den är! Till exempel valet av praktikplats. Det tar flera veckor. Vi går igenom olika alternativ och sitter i smågrupper och pratar om vad man kan välja innan man bestämmer praktikplats. Den här långdragna proceduren gör att man liksom slussas in i vad det är att vara musikanimator. Man vågar pröva sådant man kanske inte skulle ha vågat om man valt praktik direkt. Men å andra sidan kan man uppleva den här proceduren som obehaglig och manipulativ. Om man inte kan se någon mening med den så kan man bli obstinat och hitta strategier för att komma undan. Det här sättet att lägga upp valet av praktikplats är inget vi har bestämt själva utan det var ett självklart inslag när vi började utbildningen. Vem som har hittat på det eller varför man gör som man gör vet vi faktiskt inte, men om man upplever den som meningsfull så behöver man ju inte veta vad någon annan tänkt, egentligen. Då bestämmer man ju meningen själv. Problemet blir om man inte upplever den som meningsfull. Då måste man lita på att de som har hand om det hela vet vad de gör. Om man inte gör det blir det jättejobbigt.

Vi vet egentligen inte vad det är vi utbildas till. Det är lite påfrestande ibland. Om vi hade lite klarare bild av vad det är man ska göra efteråt så skulle man kanske kunna tänka på ett annat sätt om de olika arbetssätt vi har på utbildningen. Man kan se utbildningen på lite olika sätt. Man kan tänka att det handlar om att *lära sig* vissa bestämda saker, eller så kan man tänka att det handlar om att *vara med om* vissa saker. Vi upplever för det mesta att skolan tänker att utbildningen är att vara med om vissa saker. Det är nog därför vi har så pressat schema. Vi har liksom inga luckor och nästan allt gör vi tillsammans, hela gruppen. Antagligen är det ett sätt att se till att alla får samma utbildning. Men det kan också tänkas att det är ett sätt för skolan att ha koll på oss! Om vi alltid har schemalagda aktiviteter i grupp så vet skolan att vi inte slöar. Men egentligen lär man sig inte så mycket som man har nytta av som musikanimator på utbildningen utan det mesta lär man sig på sin praktik.

En anledning till att vi inte lär oss så mycket som vi skulle vilja på utbildningen kan vara att den uppföljning vi gör av praktiken inte fungerar något vidare. Man kanske inte kan ta bort den, men den är nästan meningslös. Vi berättar för varandra vad vi gjort men vi kommer liksom inte längre än så.

Det blir trädigt och ger ingenting. Det är konstigt att vi inte ändrar på detta. Alla verkar vara lika missnöjda. Antagligen har vi svårt att ändra på det eftersom vi aldrig har tid att prata ordentligt om vad det är vi gör och varför. En orsak till att praktikuppföljningen inte fungerar så bra är nog också att vi inte vågar ge varandra kritik. Många är nog rädda för att få kritik själva och därför låter de också bli att ge kritik.

Den feedback man får är oftast intetsägende, inget man utvecklas av. Man kan till exempel få höra att man är bra på att leda, framträda och uttrycka sig inför grupper. Men om man är det behöver man inte höra det. Det vet man ju redan. Man behöver återkoppling på sådant som man kan utveckla och sådant man inte kan se själv. Vi är nog också rädda att ge varandra kritik eftersom idén om att alla kan sitta i vägen. Man vet att alla kan olika mycket men det blir liksom svårt att prata om. Vi känner oss nog inte helt trygga med varandra heller, fast vi jobbar så mycket i grupp och med sådant som har med trygghet att göra. Det kan vara att vi har så olika förkunskaper men inte riktigt vågar prata om det.

Det där med *alla kan* kan ju också bli *alla kan lika lite*. Man kan ibland känna att ribban ligger väldigt lågt. De senaste åren har nästan alla som sökt utbildningen kommit in. Det gör att vi har väldigt olika förkunskaper. Vi vill inte utestänga någon och då måste alla anpassa sig till dem som kan minst. Det gör att man inte utmanar sig själv så som man annars kanske skulle kunna ha gjort.

Vi har jättestora möjligheter att påverka vår utbildning men vi gör det inte. Det är som att vi har möjligheten men inte möjligheter att utnyttja möjligheten. När man började utbildningen kunde det kännas som att man kom till något som var väldigt färdigt. Har det sett ut så här i 30 år så måste det väl vara för att det visat sig att det fungerar, tänker man kanske. I början ifrågasätter man förstås inte utan då undrar man mer: ”hur är det?” och sen är det bara som det är. Fastän vi alltså är missnöjda med en hel del i utbildningen. Det är verkligen egendomligt. Vi tänker helt enkelt inte! Vi bara gör!

Ändå kan man ju säga att vi hela tiden pratar om det vi gör. Vi gör det två och två och vid fiket och i alla möjliga sammanhang. I de samtalen är ju tankar om varför vi gör som vi gör liksom inbakade. Men vi pratar faktiskt nästan aldrig om varför de olika inslagen i utbildningen ser ut som de gör och om man skulle kunna göra på något annat sätt. Vi har ingen teori om det vi gör och ingen kritisk medvetenhet.

Vi får ju göra en utvärdering i slutet på läsåret men det är inte säkert att vi går in på de enskilda ämnena eller momenten då. Sen brukar lärarna fråga oss vad vi tyckte om veckan och då är det väl också meningen att vi ska

kunna bidra med idéer till utveckling av utbildningen. Men för det mesta säger vi inte så mycket då. Det blir mest: 'bra' eller: 'jag gillade inte att det blev så lite spel' eller sådant, men egentligen ingen reflektion. Varför det blir så vet vi inte. Det kan kännas som att vi sitter i skolbänken. Att det finns ett svar som är rätt eller fel. Man ska vara lydig. Många av oss blir nog tysta då. Sen kan det ju vara så att eftersom vi har så mycket vi egentligen är missnöjda med så drar vi oss för att ta upp det. Det känns som om vi kommer med personlig kritik och då hamnar man i försvar och kommer ingen vart.

Vi har också personliga utvecklingssamtal med kursföreståndaren. Men då vill man ju inte ta upp tiden med att prata om själva utbildningen, och idéer till hur den skulle kunna utvecklas, utan då vill man prata om sin egen utveckling.

Att vi är i grupp hela tiden kan också medföra att vi inte tar så mycket ansvar. Om man utgick från var och en skulle man antagligen komma på många nya idéer, men nu håller vi tillbaka varandra och anpassar oss på något sätt till det vi tror är det som gäller och det som alla andra vill.

Sen är ju inte alla så bra på att formulera sig i ord heller. Man kan vara en jätteduktig pedagog ändå. Det är kanske därför man valt en utbildning som denna där man ju inte läser så mycket böcker eller har så mycket av teoretiska studier. Det finns också en bild av att prata är någonting jobbigt. Kanske har skolan sett till att vi hela tiden gör saker för att så många har tyckt att det blir för litet spel och för mycket snack?

Det är svårt att prata om det som vi är missnöjda med under lektionstid eftersom man har så kort tid på sig. Man vet nog inte alltid vad det handlar om. Det är så stora frågor. Man kommer liksom inte åt dem genom att svara på frågan vad man tycker. Man måste undersöka vad det är frågan om och sådant tar tid. Vi har fått inbjudningar av lärarna att komma och diskutera utbildningen. Men ingen har nappat på de här inbjudningarna. En orsak kan vara att samtalen ligger på vår fritid. Det är viktigt att inte ta från utbildningstiden till sådant eftersom schemat ändå är så pressat.

Vi har ändå ansvar själva att föra fram våra synpunkter. Inte kan lärarna beordra oss att reflektera, det måste vi göra själva. Varför vi inte gör det är som sagt konstigt.

Många av de beslut vi ändå fattar och tar ansvar för måste vi göra väldigt snabbt. Våra lärare kan ge oss en uppgift och i allmänhet har vi ganska kort tid

på oss före redovisningen och då hinner man inte heller diskutera, eller tänka särskilt ingående, utan man handlar nog mer på rutin.

Det som vi faktiskt pratar en hel del om är hur det fungerar i gruppen, hur man själv har det och sådant som har med gruppdynamik och liknande att göra. Sådana samtal handlar kanske inte så mycket om pedagogik utan mer om att vi ska förstå hur både vi själva och grupper fungerar. Det har förstås med pedagogik att göra, men vi pratar inte om varför vi bedriver undervisningen som vi gör.

Det som är speciellt med utbildningen är också detta att tvåor och ettor går tillsammans hela tiden. Vi upplever samma moment på olika sätt beroende på vilken årskurs vi går. Första året kan gruppssamvaron vara ett sätt att bli trygg på utbildningen, andra året kan man mer se den som ett pedagogiskt medel.

Vi har mycket praktik, mycket mer än på de flesta andra utbildningar. Praktiken är jättebra. Men den räcker inte till för att vi ska känna oss säkra på att vi kan det vi behöver kunna som färdiga musikanimatorer. Praktiken är så begränsad och det är så upparbetat hur man brukar jobba. Kommer man till ett helt nytt ställe där ingen vet någonting om vår verksamhet kanske man inte har en aning om hur man ska göra.

Vi har som sagt ett väldigt pressat schema. Något som tar mycket tid är de spelningar vi gör på olika ställen för att få in pengar till skolläggerverksamhet. Vi tycker att man kan ifrågasätta de här spelningarna. Vi måste repetera på kvällar och helger och dessutom är jobben underbetalda.

En del i det som gör utbildningen till det den är, är att vi hjälps åt att upprätthålla den idé vi har av den men som vi inte riktigt har formulerat. Det är som om oskrivna regler styrde utbildningen. Om vi hade mer tydliga riktlinjer skulle vi kunna ta upp kritik på ett sakligt sätt och kanske förändra den. Nu har man mest bara en känsla. Det är inte enbart en fråga om att veta exakt vad som gäller, det handlar mer om att veta varför. Det som står i kursplanen eller i andra dokument räcker inte som svar på frågorna varför man gör som man gör.

Vi har ändå ändrat ett och annat. Vi kom på att 'lotsen', det vill säga det pass där var och en har ansvar för ett lektionspass då vi leder varandra i någon slags musikaktivitet, inte fungerade som vi skulle önska. Var och en hade tidigare ett enda tillfälle per termin. Det blev för stort och viktigt då. Man vågade inte pröva nya saker. Vi menade att det viktiga med detta pass var att kunna pröva och experimentera. På praktiken kan man ju inte göra det på samma sätt för det är ju mer som ett riktigt jobb. Man kan inte utsätta andra

för alltför mycket experimenterande utan får hålla sig till sådant man är någorlunda säker på att klara av. Om man får två lotspass per termin, även om de blir kortare, så skulle man kunna testa mer. Det kan ju tänkas att man första gången är lite osäker eftersom man kanske vill visa att man kan något, men får man pröva två gånger blir man nog mer avslappnad andra gången, tänkte vi. Lotspasset är också viktigt för att man ska bli en i gruppen. Om alla får framträda mer som enskilda personer framför gruppen skulle man kunna minska den där lite kvävande gruppkänslan.

Vi bestämde oss också för att införa 'Frippen'. Det är ett pass på 80 minuter i veckan då man får göra vad man vill. Vi kände att man måste hitta på något sätt att se till att var och en får möjlighet att göra något enskilt. Frippen får man använda precis som man vill. Man får gå ut och gå eller ligga och sova, om man vill det.

Poïesis-, praxis- och theoriatopiker

Som framgår av berättelsen finns det inte många exempel på överväganden. Det mesta handlar om hur utbildningen är och spekulationer om varför den är som den är. Även om berättelsen endast undantagsvis handlar om överväganden säger den ändå något om sådant som ligger till grund för överväganden. Om mänskliga handlingar kan uppfattas som tredimensionella är det rimligt att tänka sig att överväganden baseras på olika aspekter inom denna tredimensionalitet. Det är berättelsens poïesis-, praxis- och theoria-aspekter som är utgångspunkt för följande avsnitt. Varje sådan aspekt kan ses som en särskild topik, det vill säga den "plats" varifrån argument (och överväganden) hämtas.

Poïesis-topik – att tillverka lärandet, nyttighetsaspekten

Poïesis är ett nyttoinriktat begrepp som naturligt leder vidare till ett slags "för att"-resonemang. Poïesis-aspekten kan därför kallas "nyttargument". Något görs på ett visst sätt för att åstadkomma något som man har nytta av. I ett pedagogiskt sammanhang är de praktiska behoven på ett eller annat sätt relaterade till syftet med utbildningen. Något görs på ett speciellt sätt för att kunna lära sig på bästa sätt. I det följande avsnittet presenteras exempel på resonemang som kan uppfattas som "tillverkningsinriktade", det vill säga den aspekt som Aristoteles kallade "poïesis". Aristoteles tänkte sig hantverk och framställningen av ting som den produktiva "livsformen", men Ramirez (1995 a) påpekar att alla aktiviteter som får sin mening genom att de åstadkommer ett resultat kan ses som "poïesis"

och att alla mänskliga aktiviteter också har en produktiv sida. Man åstadkommer ”något”.

Nytta av att lära sig sådant som man har användning av

Påtaglig nytta har man av en viss typ av kunskaper eller färdigheter som i sin tur relaterar till de behov man ser framför sig i det aktuella eller kommande samhället. ”Får jag lära mig sådant som jag kommer att ha nytta av?” är en fråga som är ganska tydlig i fokusberättelsen.

Men praktiken räcker inte till för att vi ska känna oss säkra på att vi kan det vi behöver kunna som färdiga musikanimatorer.

De behov man ser framför sig beskrivs på några ställen som behov av ett visst material. Man uttrycker oro att de sånger och övningar man får lära sig på utbildningen inte är sådana som kan användas i dagens samhälle.

Alla de här gamla låtarna som vi får lära oss utvecklades i ett helt annat samhälle. Vi borde lära oss andra typer av låtar, sådana som passar om man inte ska jobba med grupper. Alla vill ju inte det.

Här finns emellertid olika sätt att resonera. Det förekommer också resonemang om att utbildningens innehåll inte är detsamma som låtarna eller övningarna utan snarare det *sätt* som låtarna och övningarna används.

Man kan ju alltid göra om låtarna efter sina egna behov, eller hitta på egna.

Det ena resonemanget är ett vad- och det andra ett hur-resonemang. Om man tänker sig specifika beteenden kan hur-aspekten också höra till den produktiva poiesis-dimensionen. Men ”hur” relaterar också till praxis, om ”hur” snarare avser etiska överväganden än konkreta ”metoder”. Om ”hur” är de behov man resonerar om blir inte låtarna i sig omoderna. Det som i så fall inte passar i det moderna samhället är arbetssättet. Önskan om att få undervisning i konsten att hitta på, och att göra egna låtar, är resonemang om nytta av att utveckla en viss färdighet. De kan ses som ”hur”-nytta snarare än ”vad”.

Nyttan av formell kompetens

Resonemanget om vad det är man lär sig handlar också om en oro inför möjligheten att få arbete. Utbildningen utger sig för att vara en yrkesutbildning men det finns egentligen inga tjänster att söka och yrkesgruppen är ännu efter 30 år relativt okänd.

Men det är ändå konstigt att trots att utbildningen har funnits i 30 år så är den nästan alldeles okänd ute i samhället. Man säger att det är en yrkesutbildning men det finns så gott som inga tjänster som musikanimator att söka. Man kan känna sig osäker på om man satsat rätt.

Nyttan av att få vara för sig själv

En del av resonemangen handlar om hur man ska stå ut med utbildningen när man mer eller mindre tvingas att vara i grupp så stor del av undervisningstiden.

Ibland kan man titta sig i spegeln när man går på toa i någon paus och säga: "Shit är det så jag ser ut!".

Men det är också jobbigt att vara så intensivt i grupp. Vi tar hela tiden hänsyn som kanske kan hindra oss från att lära oss sådant vi skulle kunna lära om vi mer utgick från egna individuella behov.

Vi bestämde oss också för att införa 'Frippen'. Det är ett pass på 80 minuter i veckan då man får göra vad man vill. Vi kände att man måste hitta på något sätt att se till att var och en får möjlighet att göra något enskilt. Fruppen får man använda precis som man vill.

Att vi är i grupp hela tiden kan också medföra att vi inte tar så mycket ansvar. Om man utgick från var och en skulle man antagligen komma på många nya idéer, men nu håller vi tillbaka varandra och anpassar oss på något sätt till det vi tror är det som gäller och det som alla andra vill.

Dessa resonemang handlar om ett behov av att få följa sin egen väg. Kanske också att helt enkelt få "vara ifred" för att må bra. Införandet av "Frippen" motiveras med nyttoargument, snarare än pedagogiska. Resonemangen relaterar dessutom till ett behov av att utveckla utbildningen. Om man utgår från individen kan man också komma med nya idéer.

Nyttan av krav, regler, riktlinjer och tydliga kriterier

Man behöver återkoppling på sådant som man kan utveckla och sådant man inte kan se själv.

Diskussionen om feedback och kritik kan också ses som en diskussion om nyttan av att veta om man kan det man borde kunna, samt ett behov av vägledning till vad man kan utveckla hos sig själv. Berättelsen handlar om att man vill ha tydliga regler att förhålla sig till. Behovet av uttalade regler relaterar till behovet av handlingsdirektiv (man vill veta mer exakt vad som förväntas) som i sin tur relaterar till behovet av trygghet.

Det är som om oskrivna regler styrde utbildningen. Om vi hade mer tydliga riktlinjer skulle vi kunna ta upp kritik på ett sakligt sätt och kanske förändra den.

Ytterligare ett argument som nämns i detta sammanhang är alltså nyttan av att kunna diskutera utbildningen på ett sakligt sätt. Man behöver tydligare kriterier för att kunna göra det.

Nyttan av mening och sammanhang

En stor del av resonemangen handlar om att man inte riktigt vet varför man gör som man gör.

Men å andra sidan kan man uppleva den här proceduren som obehaglig och manipulativ. Om man inte kan se någon mening med den så kan man bli obstinat och hitta strategier för att komma undan.

Det är inte enbart en fråga om att veta exakt vad som gäller, det handlar mer om att veta varför. Det som står i kursplanen eller i andra dokument räcker inte som svar på frågorna varför man gör som man gör.

Dessa resonemang relaterar till nyttan av att känna mening och sammanhang. Ett grundläggande behov som både relaterar till praktisk nytta och har ett värde i sig självt (praxis) är att förstå vad det är man är med om och att se det man gör som en del i ett sammanhang. Men upplevelse av mening och sammanhang kan också ses som ett medel, en slags metod. Den praktiska nyttan blir då att om man inte vet varför man gör som man gör så kan man inte ändra på det man är missnöjd med och det kan också bli svårt att lära sig det som man förväntas lära sig.

Nyttan av trygghet och tillit

Första året kan gruppsamvaron vara ett sätt att bli trygg på utbildningen.

Vi känner oss nog inte helt trygga med varandra heller, fast vi jobbar så mycket i grupp och med sådant som har med trygghet att göra.

Som en slags motpol till resonemangen om kritik och regler av ett mer normativt slag finns också sådana som handlar om nyttan av att använda former som gör att man "vågar". "Trygghet" anges i berättelsen som ett behov som kan ligga till grund för överväganden. Trygghet kan uppfattas som ett värde i sig självt, något som behövs för att man ska må bra, oavsett om tryggheten betyder något för lärandet eller inte.

Det kan ju tänkas att man första gången är lite osäker eftersom man kanske vill visa att man kan något, men får man prova två gånger blir man nog mer avslappnad andra gången, tänkte vi. Lotspasset är också viktigt för att man ska bli en i gruppen. Om alla får framträda mer som enskilda personer framför gruppen skulle man kunna minska den där lite kvävande grupp-känslan.

Trygghet handlar i detta fall om att våga prova sådant som man inte prövat tidigare, men också om att "ta plats" och vara "en i gruppen". Det vill säga en social trygghet.

Den här långdragna proceduren gör att man långsamt slussas in i vad det är att vara musikanimator. Man vågar prova sådant man kanske inte skulle ha vågat om man valt praktik direkt.

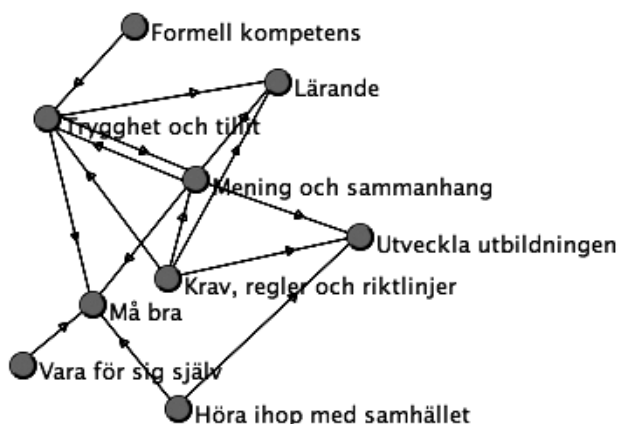
Problemet blir om man inte upplever den som meningsfull. Då måste man lita på att de som har hand om det hela vet vad de gör. Om man inte gör det blir det jättejobbigt.

I resonemangen om praktikvalsproceduren samt om rädslan att ta upp kritik finns också nyttan av tillit med. Om man inte känner tillit är det svårt att ta upp kritik eller att gå in i något nytt som man inte förstår.

Nyttan av att höra ihop med sambället utanför

Utbildningen är också som en bubbla. Vi är liksom avstängda från omvärlden. Ibland vill man kräkas på detta.

Att höra ihop med samhället utanför, att inte ”exklusivisera” sig, är också en typ av resonemang som förs. Så som det beskrivs i berättelsen kan detta att höra ihop med samhället utanför ses som ett värde i sig själv, något som behövs för att ”må bra”. När utbildningen beskrivs som en ”bubbla” kan det också svara mot nyttan av större öppenhet som hör ihop med nyttan av insyn i, och utveckling av, utbildningen.



Figur 13. Poiesis-nät.

Nyttan av trygghet och tillit relaterar både till social trygghet och tryggheten att veta att man kan sådant som behövs. ”Må bra” ses som ett nyttovärde i sig självt, inte nödvändigtvis relaterat till lärande. Nyttan av formell kompetens är i fokusberättelsen framställt som ett behov i sig själv som inte relaterar till något annat än osäkerheten om man satsat rätt.

Praxis- topik (”handling”, ”intentionalitet”) – att gestalta andemening

Praxis-aspekten kan beskrivas som föreställningen om hur något ska vara för att vara det som det är, medan det pågår. Den intentionella karaktären. Estetiska och etiska faktorer kan förklara en handling oavsett om dessa kan relateras till ett bättre lärande eller någon annan praktisk-produktiv nytta. Ett estetiskt kriterium handlar om form. En idé om att en sång ska sjungas på ett visst sätt är en estetisk idé. Skulle den sjungas på ett annat sätt skulle det vara en annan estetisk idé. På liknande sätt kan man ha en idé om vilken form en utbildning ska ha. Denna idé behöver inte innebära något annat än att ”det är så här den här utbildningen är”. ”Varför”-frågor

av praktisk och nyttorelaterad natur blir i princip omöjliga att besvara, eller i vilket fall meningslösa. Det blir som att fråga varför en boll är rund. Det är ju själva rundheten som gör bollen till en boll. När något ordnas på ett visst sätt behöver det alltså inte nödvändigtvis handla om instrumentell/praktisk nytta utanför formen som sådan.

På liknande sätt kan det förhålla sig med etiska kriterier. Man kan ha en idé om att detta är det goda sättet att handla oavsett om detta i sin tur leder till ett bättre lärande eller inte. De olika aspekterna går emellertid ofta in i varandra. Konsekvensetiska resonemang, alltså etiska resonemang som bygger på vilka effekter olika handlingar får, är till exempel i grunden praktiskt/instrumentella. De resonemang som förs om hur utbildningen ska vara för att vara just denna utbildning kan naturligtvis tolkas som ett slags nyttoresonemang. Jag har dock tyckt mig hitta några resonemang som inte motiveras utifrån praktisk-instrumentell nytta, utan snarare som just meningsaspekter – ”andemening” eller praxis. I min tillämpning har jag skilt mellan resonemang som handlar om utbildningens identitet (karaktär), ett slags ”utifrån-kriterier”, och de som handlar om hur man som enskild person beskriver sin egen (eller gruppens) praxis.

Det finns i det moderna språkbruket inte något riktigt enkelt och tydligt sätt att tala om praxis. Vilka ord eller uttryck som än används hamnar språket i substantiv och objektifiering och ständiga metonymiska förskjutningar. För att tydliggöra att praxis är handling, det vill säga hur en handling är medan den pågår, avslutar jag genomgångarna av de olika aspekter jag funnit med kanske lite egendomliga formuleringar som till exempel ”individigt” eller ”alla-kan-igt”.

Utbildningens andemening

Aspekter som har med resonemang om den generella identiteten inom utbildningens sätt att fungera redovisas nedan.

Utbildningen är en ”alla kan”-utbildning

Vi får också hela tiden uppleva att det går att göra musik tillsammans, även om alla har olika förutsättningar och förkunskaper. Vi får uppleva detta både när vi själva spelar, sjunger och dansar på utbildningen och när vi gör vår praktik på olika arbetsplatser. Att det är så att alla kan hade vi väl som en idé när vi sökte utbildningen men nu *vet* vi att det är så.

”Alla kan” finns med som en viktig aspekt i flera av resonemangen och måste uppfattas som ett kriterium i sig självt. ”Alla kan” är en antielitistisk idé som dels utgår från människors möjligheter, dels ser musiken (musicerandet) som en rättighet. I berättelsen framstår principen ”alla kan” som lika grundläggande för utbildningens identitet som att rundheten hos en boll är det som gör bollen till boll. När utbildningens bakgrund och historia beskrivs är det alldeles tydligt att idén med den är att är att vara en ”alla kan”-utbildning. Utbildningen sätt att fungera är ”alla-kan”-igt.

Detta att alla kan var en ovanlig idé att bygga en musikutbildning då, när utbildningen startade, på 1970-talet.

Att utbildningen präglas av ”alla kan”-ideologin medför också att man tar hänsyn och anpassar sig:

Vi vill inte utestänga någon och då måste alla anpassa sig till dem som kan minst.

Utbildningen är detsamma som lektionerna på skolan. Utbildning är något man får av sina lärare

Men egentligen lär man sig inte så mycket som man har nytta av som musik-animatör på utbildningen utan det mesta lär man sig på sin praktik.

Att man inte lär sig det man behöver kunna på utbildningen utan på sin praktik visar också en aspekt av utbildningens andemening. Utbildningen är detsamma som lektioner på skolan.

En orsak kan vara att samtalen ligger på vår fritid. Det är viktigt att inte ta från utbildningstiden till sådant eftersom schemat ändå är så pressat.

Praktiken och samtal om utbildningen är inte ”utbildningen”. I diskussionen kring hur det kan komma sig att det inte förekommer några samtal om utbildningen sägs att sådana samtal inte ska ta tid från denna. Att utbildningen är att vara med om vissa specifika upplevelser som man får på lektionerna, eller i de schemalagda gruppaktiviteterna, är också resonemang som handlar om praxis- snarare än nytto-aspekter. Om resonemang hade handlat om produktiv nytta hade det haft en annan karaktär. Då hade det berört den pedagogiska innebörden av praktiken och de schemalagda lektionerna. I flera av resonemangen återkommer också en tydlig skillnad mellan ”fritid” och ”utbildning”. Utbildning beskrivs inte

som något som man är i, oavsett tid på dygnet, utan snarare som något som sker på "arbetstid".

Vi bestämde oss också för att införa *'Frippen'*. Det är ett pass på 80 minuter i veckan då man får göra vad man vill. Vi kände att man måste hitta på något sätt att se till att var och en får möjlighet att göra något enskilt. Fruppen får man använda precis som man vill. Man får gå ut och gå eller ligga och sova, om man vill det.

Införandet av "Frippen" motiveras inte heller av pedagogiska skäl utan utifrån personliga behov av att få vara för sig själv. Annars kunde man ju tänka sig att "Frippen" skulle kunna användas till enskilda studier. Utbildning som handling är med andra ord "lektionig".

Utbildningen är annorlunda och luddig

En viktig del i resonemangen om vad det är som gör utbildningen till det den är, är att den skiljer sig från andra utbildningar. Utbildningen beskrivs inte som "rutig" och formaliserad utan snarare flytande och konturlös.

En del av det som gör att utbildningen blir som en bubbla kan vara att den är 'lullelullig'. Ingen vet riktigt vad den är.

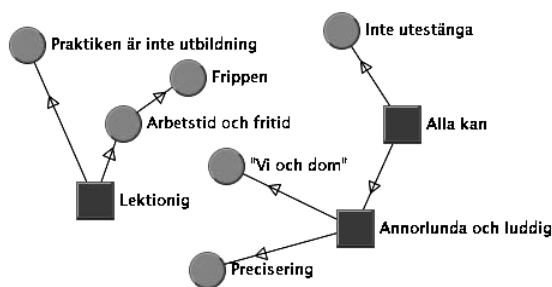
Det känns som om det är viktigt att andra inte förstår oss och att vi liksom *måste tänka vi och dom*. Andra yrkesgrupper beskriver vi ibland som ett slags motståndarlag.

Själva idén att utbildningen befinner sig i ett oppositionsförhållande gentemot andra utbildningar handlar också om utbildningens identitet. I detta sammanhang kan också den självbild som framställs i berättelsen nämnas, eller snarare den bild av vilken den "typiske" musikanimatören är: att studerande på denna utbildning ofta inte är så sugna på att läsa och skriva och att de kanske inte heller är så bra på att formulera sig verbalt.

Sen är ju inte alla så bra på att formulera sig i ord heller. Man kan vara en jätteduktig pedagog ändå. Det är kanske därför man valt en utbildning som denna där man ju inte läser så mycket böcker eller har så mycket av teoretiska studier.

En del av det som gör att utbildningen blir som en bubbla kan vara att den är 'lullelullig'. Ingen vet riktigt vad den är. Alla försöker få fatt på det. Kanske är det detta som är det som gör utbildningen till det den är. Detta att vi hela tiden får försöka tänka ut och formulera för oss själva vad det är vi egentligen gör.

Otydligheten i utbildningen: att den inte går att precisera och pressa in i några färdiga rutor, beskrivs som en slags "essens", eller ett karaktärsdrag. Om utbildningen skulle vara mer tydlig så skulle det inte vara samma utbildning. Lite luddighet, eller "lullelullighet", är en viktig del av utbildningens sätt att fungera.



Figur 14. Utbildningens praxis.

Kvadraterna är praxisaspekter. Cirkulärerna är resonemang som relaterar till dessa aspekter. "Alla kan" och utbildningens karaktär av att vara annorlunda och luddig relaterar till varandra. Aspekten att utbildningen är detsamma som lektionerna på skolan ("lektionig"), det vill säga ett vertikalt perspektiv, är däremot fristående och de resonemang som utgår från denna topik hänger inte ihop med de andra.

Praxis ur ett studerandeperspektiv

Det finns också resonemang om hur det "är" utifrån den enskildes perspektiv och vad som är goda handlingar som inte enbart kan förstås som uttryck för praktisk nytta och som inte heller handlar om den generaliserade bilden av utbildningens idé, så som den beskrivs, utan snarare hur den bör vara.

Utbildningen bör utgå från den autonoma individen

Resonemangen om att vara en enskild och autonom person och inte en del av ett kollektiv relaterar inte enbart till psykologisk eller pedagogisk

nytta utan framställs som ett värde i sig självt. I resonemanget om gemenskap framträder det tydligt att det snarare handlar om etiska ställningstaganden än nyttoinriktade.

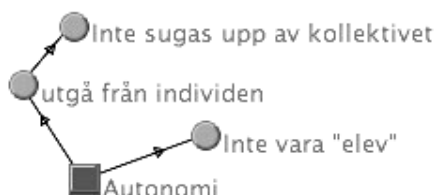
Därför borde vi arbeta mer med att var och en också är en egen person. Annars kan man liksom sugas upp och försvinna i kollektivet.

Men gemenskapen förutsätter att var och en har sitt eget mål, är en egen person.

Individen är utgångspunkten och utifrån detta samverkar självständiga personer så att de kan forma en gemenskap. Denna utgångspunkt som riktlinje för utbildningen representerar ett värde i sig självt oavsett om det medför bättre "resultat" för lärandet eller inte.

Det kan kännas som att vi sitter i skolbänken. Att det finns ett svar som är rätt eller fel. Man ska vara lydig. Många av oss blir nog tysta då.

Känslan av att vara "skolelev" och "lydig" beskrivs som en orsak till att inte ta ansvar för sin utbildning och försöka påverka den. Autonomi beskrivs som ett värde i sig självt snarare än att skolelevsmönstret skulle ha negativa inverkningar på produktiva nyttoeffekter. Man kunde ju också tänka sig att upplevelsen av att vara skolelev har negativ inverkan på lärandet. "Skolelevsmönstret" framställs i berättelsen som en kränkning av grundläggande värden. En praxis utifrån ett studerandeperspektiv är alltså att en utbildning bör ske på ett "individigt" sätt.



Figur 15. Praxis ur ett studerandeperspektiv.

Om autonomi är praxis medför det att man inte vill känna sig som skolelev, man menar att man bör utgå från individen och vill inte att kollektivet ska vara en identitet.

Theoria-topik

Den teoretiska ”livsformen” handlar om föreställningar om hur saker och ting hänger ihop. Användningen av begreppet ”teori” är här alltså lite annorlunda än den gängse vetenskapliga. På en mer grundläggande nivå rör det sig dock om samma verksamhet. De föreställningar människor har om vad som orsakar det ena eller andra och hur något hänger ihop utvecklas genom erfarenhet och reflektion, samt genom kulturell samverkan och påverkan. Människor skapar begreppsliga tankemodeller och verktyg som hjälper dem att förstå och manipulera verkligheten. Till grund för föreställningar om orsakssammanhang ligger bland annat föreställningar om kunskap och lärande. Dessa föreställningar är för det mesta omedvetna. I följande avsnitt presenterar jag alltså sådana orsakssammanhang som i sin tur relaterar till orsakssamband (”eftersom vi gjorde så där så blev det så här”).

Sambandet mellan att göra själv och att lära

Vi går en utbildning där vi får uppleva att idén om att alla kan är på riktigt. Det fungerar verkligen! När vi lär oss att tillverka egna enkla instrument gör det att vi känner att vi kan, på riktigt. Vi får hela tiden göra själv. Vi *äger* vår kunskap.

Vi får också hela tiden uppleva att det går att göra musik tillsammans, även om alla har olika förutsättningar och förkunskaper. Vi får uppleva detta både när vi själva spelar, sjunger och dansar på utbildningen och när vi gör vår praktik på olika arbetsplatser. Att det är så att alla kan hade vi väl som en idé när vi sökte utbildningen men nu *vet* vi att det är så.

Aspekten ”göra själv” beskriver ett samband mellan att själv göra och sedan kunna. Sambandet mellan den form som utbildningen har och den egna inre övertygelsen om att den vision som utbildningen ger uttryck för verkligen stämmer är också ett resonemang om orsak-verkan. Båda exemplen utgör samma typ av orsakssammanhang bortsett från att kunskapsinnehållet i det senare fallet snarare rör sig om en idé än om en färdighet. Denna föreställning om samband bygger på en teori om kunskap och lärande som något som individen utvecklar genom egen praktisk erfarenhet, snarare än genom att lära sig indirekt (som i traditionella akademiska studier).

Luddighet och lärande

Även om det är jobbigt att gå en utbildning som är så vag – ingen frågar ju till exempel en blivande sjuksköterska eller lärare vad det är för slags yrke, vi måste däremot besvara sådana frågor hela tiden – så kanske det är bra att det är så lullelulligt. Motsatsen skulle ju vara det färdiga, rutiga. Utbildningar där man från början vet precis vad det är man ska lära sig och varför, gör ju inte att man får tänka så mycket själv, kanske.

I diskussionen om ”lullelullet”, det vill säga det där otydliga och svårpreciserade som beskrivs som utbildningens essens, finns också resonemang om sambandet mellan otydligheten och förmågan att själv precisera meningen med det man gör. Otydligheten framställs som ett pedagogiskt värde eftersom man som studerande då tvingas tänka själv.

Regler och brist på kritik

I kontrast till resonemangen om sambandet mellan otydlighet och eget tänkande kan det som sägs om ”oskrivna regler” ställas.

En del i det som gör utbildningen till det den är, är att vi hjälps åt att upprätthålla den idé vi har av den men som vi inte riktigt har formulerat. Det är som om oskrivna regler styrde utbildningen. Om vi hade mer tydliga riktlinjer skulle vi kunna ta upp kritik på ett sakligt sätt och kanske förändra den.

Här handlar det om att en brist på uttalade kriterier medför konservatism och omedvetenhet. Tydligt uttalade och detaljerade regler leder till tydligare och mer medveten verksamhet. Outtalade regler gör det svårare att föra fram kritik. Detta resonemang kan antingen tolkas som en motsatt typ av resonemang till det som förs om otydligheten, eller som ett komplement. Resonemanget handlar också om att behovet av tydliga kriterier relaterar till ett behov av att känna till handlingsutrymmet för att på så sätt kunna agera fritt i det. Med tydliga riktlinjer är det lättare att veta vad som kan kritiseras.

Upplevelse av mening och ”lydnad”

Ett resonemang handlar om att upplevelse av meningslöshet kan medföra att man som studerande inte vill ”ställa upp”.

Om man inte kan se någon mening med den [undervisningen] så kan man bli obstinat och hitta strategier för att komma undan.

Upplevelsen av mening har också betydelse för lärandet. Den som själv kan se en mening med det hon gör, lär sig.

Sambandet mellan materialet och lärande

I berättelsen finns inte så många olika typer av resonemang om hur de olika inslagen i utbildningen inverkar på olika slags lärande. Det kunde till exempel ha förekommit resonemang om hur de olika arbetssätten påverkar förmågan att spela instrument, teoretiska kunskaper om musik och pedagogik, bättre sångröst, ökad motorisk skicklighet, eller något annat som skulle kunna läras genom de olika aktiviteterna i utbildningen. Resonemanget om sambandet mellan material (de gamla låtarna se s. 129) och behov handlar om ett samband mellan en viss typ av undervisning och lärande. Inläring av vissa låtar och övningar leder till kunskap i detta specifika material. Ett annat sätt att resonera återfinns när man talar om att det man lär sig är pedagogiska metoder – alltså ”hur man kan göra”. Andra sätt att resonera finns också i berättelsen:

Att det är så att alla kan hade vi väl som en idé när vi sökte utbildningen men nu *vet* vi att det är så. Vi får också kunskap om hur man kan bete sig som pedagog för att göra detta möjligt. Det gör att utbildningen öppnar dörrar som vi inte visste fanns.

Här handlar det mer om att de praktiska förebilderna öppnar möjligheter på ett inre plan, inte nödvändigtvis att det som konkret lärs ut är den viktiga kunskapen. Att gruppssamvaron gör att man kan lära sig hur olika människor kan vara är en beskrivning av samband mellan utbildningens form och lärandet.

Det man lär sig av att vara så mycket tillsammans är att det finns olika sätt att vara på. Man blir förberedd på att det kan finnas massor av andra sätt att vara på och det har man säkert nytta av som pedagog.

Sambandet mellan trygghet och lärande

Det enda riktigt tydliga resonemanget om pedagogiska överväganden handlar om förändringen av ”lotsen”. Det besluten relaterar till är framför allt sambandet mellan trygghet, kreativitet och lärande. Att våga pröva nya arbetsformer beskrivs som något som kan medföra ökat lärande. Men

arbetsformen beskrivs också som ett sätt att bli ”en” i gruppen och att detta i sin tur minskar den lite kvävande gruppkänslan.

Man vågade inte pröva nya saker. Vi menade att det viktiga med detta pass var att kunna pröva och experimentera. På praktiken kan man ju inte göra det på samma sätt för det är ju mer som ett riktigt jobb. Man kan inte utsätta andra för alltför mycket experimenterande utan får hålla sig till sådant man är någorlunda säker på att klara av. Om man får två lotspass per termin, även om de blir kortare, så skulle man kunna testa mer. Det kan ju tänkas att man första gången är lite osäker eftersom man kanske vill visa att man kan något, men får man pröva två gånger blir man nog mer avslappnad andra gången, tänkte vi. Lotspasset är också viktigt för att man ska bli en i gruppen. Om alla får framträda mer som enskilda personer framför gruppen skulle man kunna minska den där lite kvävande gruppkänslan.

Sambandet mellan krav och lärande

Det där med *alla kan* kan ju också bli *alla kan lika lite*. Man kan ibland känna att ribban ligger väldigt lågt. De senaste åren har nästan alla som sökt utbildningen kommit in. Det gör att vi har väldigt olika förkunskaper. Vi vill inte utestänga någon och då måste alla anpassa sig till dem som kan minst. Det gör att man inte utmanar sig själv så som man annars kanske skulle kunna ha gjort.

Resonemangen om ”krav” och ”låg ribba” handlar om att höga krav medför större kompetens hos de studerande. Höga krav skulle kunna medföra ”skärpning”. Den ”låga ribban” beskrivs som en orsak till en allmänt lägre nivå på undervisningen, eftersom idealet ”alla kan” kan äventyras om aktiviteten är så krävande att inte alla hänger med.

Den feedback man får är oftast intetsägande, inget man utvecklas av. Man kan till exempel få höra att man är bra på att leda, framträda och uttrycka sig inför grupper. Men om man är det behöver man inte höra det. Det vet man ju redan. Man behöver återkoppling på sådant som man kan utveckla och sådant man inte kan se själv.

Sambandet mellan gruppsamvaro och lärande

Det intensiva arbetet i grupp beskrivs som tidigare nämnts som en orsak till att förmågan att förstå att vi människor är olika utvecklas, vilket i sin tur orsakar en ökad beredskap för människors olikhet i allmänhet (alltså en förberedelse för det kommande yrkeslivet).

Att vi är i grupp hela tiden kan också medföra att vi inte tar så mycket ansvar. Om man utgick från var och en skulle man antagligen komma på många nya idéer, men nu håller vi tillbaka varandra och anpassar oss på något sätt till det vi tror är det som gäller och det som alla andra vill.

Arbetet i grupp beskrivs å andra sidan också som en orsak till att utbildningen inte utvecklas så som man egentligen önskar att den skulle. Gruppträck kan orsaka att initiativ uteblir. Genom att man alltid arbetar i grupp så kommer inte individen fram. För att komma på nya idéer måste man utgå från var och en, inte från gruppen.

Sambandet mellan erfarenhet och meningsinnehåll

Det som är speciellt med utbildningen är också detta att tvåor och ettor går tillsammans hela tiden. Vi upplever samma moment på olika sätt beroende på vilken årskurs vi går. Första året kan gruppsamvaron vara ett sätt att bli trygg på utbildningen, andra året kan man mer se det som ett pedagogiskt medel.

Den skillnad i roll som det innebär att vara etta eller tvåa har betydelse för vilken mening olika moment tillskrivs. Det är inte enbart rollen som mer ansvarig och mentor inför den nya kullen som lyfts fram utan också erfarenheten som sådan. När man vet vad det handlar om kan man förstå meningen med det hela. Erfarenhet har betydelse för upplevelsen av sammanhang.

Sambandet mellan personliga egenskaper och frånvaro av kritisk reflektion

Ytterligare några resonemang som tar upp orsaker till att förändringar av sådant man är missnöjd med inte diskuteras, finns också med i berättelsen. Att många i gruppen inte är verbalt inriktade ses som en sådan orsak.

Sen är ju inte alla så bra på att formulera sig i ord heller.

Sambandet mellan historisk medvetenhet och frånvaro av kritisk reflektion

En annan orsak till att utbildningen inte kritiseras är att det finns en stor respekt för traditionen, en vördnad som medför att man inte känner ansvar utan snarare försöker anpassa sig.

Vi känner oss hela tiden medvetna om utbildningens historia och är kanske lite avundsjuka på de gamla proggare som fick vara med i början. Det är alltid spännande att höra gamla musikanimatorer berätta om hur det var

när utbildningen var ny. Det verkar ha varit en härlig tid med många bra idéer som vi vill värna om.

När man började utbildningen kunde det kännas som att man kom till något som var väldigt färdigt. Har det sett ut så här i 30 år så måste det väl vara för att det visat sig att det fungerar, tänker man kanske.

Sambandet mellan tidsbrist och frånvaro av kritisk reflektion

Tidsbrist beskrivs vidare som den viktigaste orsaken till att det inte förekommer reflekterande samtal om utbildningen som sådan.

Det är svårt att prata om det som vi är missnöjda med under lektionstid eftersom man har så kort tid på sig.

Det är viktigt att inte ta från utbildningstiden till sådant eftersom schemat ändå är så pressat.

Många av de beslut vi ändå fattar och tar ansvar för måste vi göra väldigt snabbt. Vi kan få en uppgift och ha ganska kort tid på oss före redovisningen och då hinner man inte heller diskutera, eller tänka särskilt ingående, utan man handlar nog mer på rutin.

Ytterligare ett orsakssammanhang är det mellan komplexiteten och det ännu oformulerade i kritiken som medför att den tid och de former som finns för samtal inte räcker till.

Det är så stora frågor. Man kommer liksom inte åt dem genom att svara på frågan vad man tycker. Man måste undersöka vad det är frågan om och sådant tar tid.

Sambandet mellan känslan av att vara "elev" och frånvaro av kritisk reflektion

Lärarnas agerande beskrivs också som en orsak, möjligheterna till samtal om utbildningen orsakas av lärarnas initiativ och sätt att ta upp diskussionen. Sättet att agera medför att man som studerande känner sig som en "skolelev" som förväntas säga rätt saker och vara "lydig".

Sen brukar lärarna fråga oss vad vi tyckte om veckan och då är det väl också meningen att vi ska kunna bidra med idéer till utveckling av utbildningen. Men för det mesta säger vi inte så mycket då. Det blir mest: "bra" eller: "jag gillade inte att det blev så lite spel" eller sådant, men egentligen ingen

reflektion. Varför det blir så vet vi inte. Det kan kännas som att vi sitter i skolbänken.

Vi har fått inbjudningar av lärarna att komma och diskutera utbildningen. Men ingen har nappat på de här inbjudningarna. En orsak kan vara att samtalen ligger på vår fritid.

Orsaker kommer utifrån

Ytterligare ett perspektiv på samband är var ansvaret förläggs i berättelsen, vem som beskrivs som aktör. Genomgående i berättelsen sägs att orsaker kommer utifrån. Det är i allmänhet inte man själv som orsakar det som sker, det är i första hand lärarna.

Lärarna har initiativet

Resonemangen utgår från att det är självklart att det som händer på utbildningen initieras av lärarna. I diskussionen om bristen på ”metareflek-tion” sägs:

Inte kan lärarna beordra oss att reflektera, det måste vi göra själva.

I diskussionen om varför man inte ändrar på sådant som man är miss-nöjd med utgår resonemanget från att den möjlighet att påverka som finns är att bli tillfrågad av lärarna.

[...] Vi gör ju en utvärdering i slutet på läsåret men det är inte säkert att vi går in på de enskilda ämnena eller momenten då.

Att kritik mot de former som används på utbildningen är detsamma som att kritisera lärarna framkommer i resonemanget om att kritik tas personligt. Lärarna frågar vad de studerande tycker, inbjuder till utvärde-ringssamtal, delar ut övningar och uppgifter.

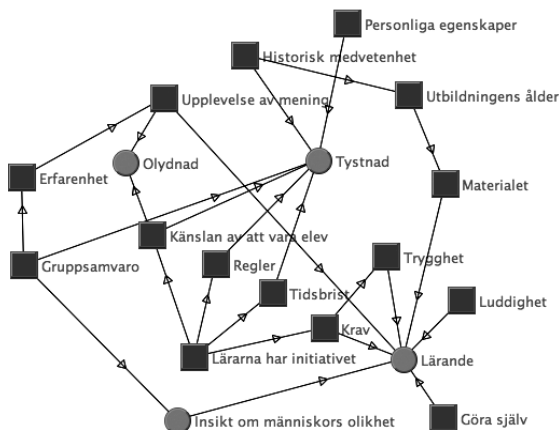
Utbildningens ålder och kursinnehållet

Ytterligare ett ”utifrån”-resonemang är sambandet mellan utbildningens ålder och det nuvarande innehållet:

Detta att alla kan var en ovanlig idé att bygga en musikutbildning då, när utbildningen startade, på 1970-talet. Det märks att utbildningen är gammal. Den kan kännas lite passé ibland. Alla de här gamla låtarna som vi får lära

oss utvecklades i ett helt annat samhälle. Vi borde lära oss andra typer av låtar, sådana som passar om man inte ska jobba med grupper.

Resonemanget utgår från att det material som används inte är det optimala och förlägger orsaken till det faktum att utbildningen är från 1970-talet och att materialet hängt med sedan dess.



Figur 16. Theoria-nät.

Resonemang om hur olika faktorer hänger ihop och vad som orsakar vad. Kvadraterna är de "orsaker" som nämns i berättelsen. Cirkarna är "verkan". Några faktorer relaterar i sin tur till varandra. I några fall är sambandet negativt. "Upplevelse av mening" hör ihop med "olydnad" på det viset att om det inte finns en sådan upplevelse så blir man "olydig". "Tystnad" är effekten att man av olika orsaker inte kritiserar och reflekterar över utbildningen.

Spekulativa resonemang om skolans motiv

Att resonera om vad man tror att andra tänker är att spekulera.⁸⁰ Spekulative resonemang om de orsakssammanhang som har att göra med skolans överväganden är ett viktigt inslag i berättelsen. I följande avsnitt skiljer jag inte så tydligt mellan aspekterna poiesis och theoria eftersom

⁸⁰ Uttrycket spekulativ har en negativ klang. Med spekulativ avses här inte någon värdering utan enbart en beskrivning av vad det är för typ av resonemang som förs. Att spekulera är viktigt och nödvändigt. Spekulation blir däremot problematisk om man inte inser att man just spekulerar. Att försöka medvetandegöra vad det är man tror att andra tänker är också ett sätt att medvetandegöra egna föreställningar.

de vävs in i varandra när man spekulerar om andras motiv. Resonemangen kretsar främst kring varför det är så mycket gruppundervisning, pressat schema och så lite samtal om utbildningen.

Kontroll

Fokusberättelsens spekulativa resonemang om de motiv som skolans ledning har handlar bland annat om kontroll.

Vi har liksom inga luckor och nästan allt gör vi tillsammans, hela gruppen. Antagligen är det ett sätt att se till att alla får samma utbildning. Men det kan också tänkas att det är ett sätt för skolan att ha koll på oss! Om vi alltid har schemalagda aktiviteter i grupp så vet skolan att vi inte slöar.

Orsaken till det hårt styrda schemat är att skolans ledning har ett behov av att veta att de studerande ”gör något”. De spekulativa resonemangen om andras behov relaterar indirekt till vilka orsakssammanhang som man tänker sig att ledningen ser. Om man tänker sig att ett fullspäckat schema har att göra med behovet av att veta att de studerande ”jobbar”, bygger det i sin tur på en föreställning (teori) om att schemaläggning medför meningsfullt arbete. Eller i vilket fall att det kan bidra till att förhindra icke-önskvärda aktiviteter (eller inaktivitet).

Tillmötesgå önskemål från de studerande: skona dem från för mycket prat

En orsak till att man inte för så många reflekterande resonemang om utbildningen sägs kunna vara viljan hos skolan att göra de studerande nöjda. Det kan tänkas att skolans ledning vill minska mängden ”prat” eftersom många studerande uttryckt irritation över den här sortens samtal.

Det finns också en bild av att prata är någonting jobbigt. Kanske har man sett till att vi hela tiden gör saker för att så många har tyckt att det blir för litet spel och för mycket snack?

Kritik tas personligt

Ytterligare en orsak till att inte aktivt bidra till att utveckla sin utbildning som nämns i berättelsen är att man menar att kritik tas personligt.

Det känns som om vi kommer med personlig kritik och då hamnar man i försvar och kommer ingen vart.

Gruppundervisning som metod att bli bra på att leda grupper, samt behov av finansiering

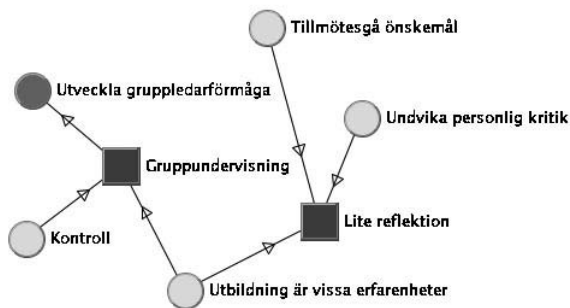
Vi tror att vi har så mycket gruppverksamhet för att vi ska kunna lära oss att själva arbeta med grupper.

Ytterligare ett resonemang om tänkbara motiv till den stora andelen gruppundervisning som förs är att man tänker sig att skolans ledning ser den intensiva gruppsamvaron som en metod att öka kompetensen att själv arbeta med grupper. Gruppsamvaro "orsakar" högre kompetens att arbeta med grupper, således. "Spelningarna" beskrivs vidare som en metod att finansiera utbildningen.

Utbildningen är att ge de studerande vissa bestämda erfarenheter

Vi upplever för det mesta att skolan tänker att utbildningen är att vara med om vissa saker. Det är nog därför vi har så pressat schema. Vi har liksom inga luckor och nästan allt gör vi tillsammans, hela gruppen. Antagligen är det ett sätt att se till att alla får samma utbildning.

Ytterligare ett spekulativt resonemang handlar om att man menar att skolan tänker att utbildningen är detsamma som vissa bestämda upplevelser och erfarenheter, snarare än att det är att lära sig en mer generell färdighet eller kunskap.



Figur 17. Skolans poiesis- och theoria-sammanhang.

Nätet illustrerar berättelsen om hur man tänker sig att skolan resonerar. De ljusa cirk-larna representerar föreställda behov och idéer, den mörka tänkt konsekvens.

Sammanställning

Som framgår av tillämpningen av begreppen poiesis, praxis och theoria dominerar poiesis- och theoria-aspekter. Detta är inte på något sätt anmärkningsvärt. Praxis eller intentionalitet är en sammanhållande och övergripande riktning. Det intressanta i detta sammanhang är att se hur de olika resonemangen överensstämmer med varandra. I sammanställningen på följande sidor har jag sorterat de olika resonemangen så att de som hör ihop finns på samma rad. Vissa resonemang går att koppla till flera olika aspekter och då har jag kopierat dem och satt dem där jag tycker de hör hemma. Kategoriseringen är i en del fall uppenbar, i andra skulle det vara möjligt att även göra andra indelningar. Att det är tomt i "praxisrutan" när det gäller flera av resonemangen betyder att jag inte kunde hitta något praxisresonemang som kunde gå att koppla till de aspekter av nytta och teoretiska resonemang som finns i fokusberättelsen. Det behöver inte betyda att dessa inte går att se som uttryck för praxis, bara att det i berättelsen inte finns några uppenbara kopplingar av det slaget. I den första sammanställningen nedan är det de resonemang som relaterar till egen nytta, mening och teori som redovisas. De spekulativa resonemangen, alltså resonemangen om vad man i berättelsen tror är skolans motiv, återfinns i den andra sammanställningen.

Poiesis	Praxis	Theoria
Nyttan av att lära sig.		Sambandet mellan utbildningens innehåll och lärande. Sambandet mellan gruppsamvaro och lärande.
Nyttan att få vara för sig själv.	Utbildningen är en "alla kan"-utbildning.	Sambandet mellan gruppsamvaro och lärande.
Nyttan av krav och utmaningar. Nyttan av trygghet och tillit. Nyttan av regler, riktlinjer och tydliga kriterier.	Utbildningen är detsamma som lektionerna på skolan. Utbildning är något man får av sina lärare.	Sambandet mellan krav och lärande. Sambandet mellan regler och brist på kritik. Sambandet mellan gruppsamvaro och lärande. Sambandet mellan upplevelse av mening och "lydnad".
Nyttan av att höra ihop med samhället utanför.	Utbildningen är luddig. Utbildningen är annorlunda.	Sambandet mellan att tvingas till precision och lärande. Sambandet mellan utbildningens luddighet och känslan av att den är en bubbla. Sambandet mellan utbildningens ålder och kursinnehållet.
	Utbildningen är annorlunda.	Sambandet mellan personliga egenskaper och frånvaron av kritisk reflektion. Sambandet mellan vördnad för historien och okritiskhet.
Nyttan av mening och sammanhang. Nyttan av att vara för sig själv.	Utbildningen bör utgå från den autonoma individen.	Sambandet mellan årskurs och meningsinnehåll. Sambandet mellan upplevelse av mening och "lydnad".
Nyttan av trygghet.	Utbildningen är en "alla kan"-utbildning.	Sambandet mellan att göra själv och att lära. Sambandet mellan gruppsamvaro och lärande. Sambandet mellan "alla kan"-idén och låga krav.

Figur 18. Sammanställning av poiesis-, praxis- och theoriaaspekter.

Varje rad representerar resonemang som korresponderar med varandra.

Póiesis

Praxis

Theoria

De studerande måste kontrolleras.	Utbildningen är att ge de studerande vissa bestämda erfarenheter.	Orsak till pressat schema samt gruppundervisning.
Kritik tas personligt (nyttan av att slippa kritik).	Utbildningen är att ge de studerande vissa bestämda erfarenheter.	Sambandet mellan det pressade schemat och oviljan att föra reflekterande resonemang.
Skona de studerande från för mycket prat (bemöta de studerandes önskemål).	Utbildningen är att ge de studerande vissa bestämda erfarenheter.	Sambandet mellan det pressade schemat och oviljan att föra reflekterande resonemang.
Utbildningen måste finansieras.	Utbildningen är att ge de studerande vissa bestämda erfarenheter.	Orsaken till att man lägger mycket tid på spelningar.

Figur 19. Sammanställning av fokusberättelsens spekulativa resonemang gällande de föreställda nytto- och orsaksresonemangen hos skolans ledning, utifrån póiesis-, praxis- och theoriaaspekter.

Varje rad representerar resonemang som korresponderar med varandra.

Topikerna och pedagogisk grundsyn

Ett sätt att förstå resonemangen är att se dem som uttryck för en viss (eller flera olika) pedagogisk(a) grundsyn(er). I det följande prövar jag därför berättelsen mot framför allt Sternudds (2000) samt Englund (Stensmo 1994) modeller av pedagogisk grundsyn eller ”bildningsideal”, men också mer allmänna filosofiska synsätt.

De resonemang som förs i berättelsen kan delvis relateras till en pedagogisk grundsyn som i sin tur kan beskrivas som essentialistisk och behavioristisk. Det är när resonemangen förs utifrån den vertikala ”lektionig-topiken” som en sådan grundsyn kan skönjas. Utbildning är det samma som ett specifikt innehåll, lektioner på skolan och ett visst material. Krav och kontroll behövs för att kunna lära sig.

”Lullelulligheten” framställs som ett pedagogiskt värde eftersom man som studerande då tvingas tänka själv. Ett sådant resonemang bygger på en kunskapssyn som skulle kunna kallas socialkonstruktivistisk. Det är genom språket och i ett visst socialt sammanhang som vi kan uppleva mening och det är i själva processen att skapa språket tillsammans med andra som mening uppstår. Konstruktivistiska resonemang återfinns på flera håll i berättelsen. Att ”göra själv” (instrument, formulera sig etc.) ses som pedagogiskt värdefullt.

Resonemanget om regler och mening där frånvaron av tydliga regler och kriterier anses orsaka en konservatism och omedvetenhet kan antingen tolkas som en motsatt typ av resonemang till det som förs om otydligheten, eller som ett komplement. Reglernas betydelse för verksamhetens utveckling kan uppfattas som ett auktoritärt och behavioristiskt resonemang som bygger på en föreställning om att allting måste (och kan) regleras och kontrolleras för att fungera optimalt. Men det kan också uppfattas som ett socialkonstruktivistiskt sätt att tänka, om man utgår från att vi alltid handlar i ett givet sammanhang. Den som inte lyckas identifiera de begränsningar som finns i ett visst sammanhang kan inte heller skapa kunskap på ett självständigt sätt.

Behovet av att känna mening för att inte ställa sig utanför kan uppfattas som uttryck för ett humanistiskt/existentialistiskt tänkesätt. Människor drivs av egna motiv och har behov av "självförverkligande". Den som upplever sig som objektiviserad reagerar genom att protestera och ställa sig utanför.⁸¹

I övrigt präglas resonemangen främst av det som Sternudd (2000) kallar "det personlighetsutvecklande perspektivet". Man talar om utbildningens betydelse för den egna personliga utvecklingen. Trygghet återkommer som en viktig aspekt i flera av resonemangen. De perspektiv som Sternudd nämner som de fyra dramapedagogiska perspektiven är, förutom det personlighetsutvecklande också det konstpedagogiska, det holistiska samt det kritiskt frigörande. Det holistiska perspektivet är förmodligen inte aktuellt. Musiken är i denna utbildning lika mycket ett mål som ett medel. Undervisningen går ut på att lära sig sätt att arbeta med musik, inte andra "ämnen" där musikskapandet skulle kunna användas som ett medel. En "holistisk" syn på lärande ingår dock som en mer eller mindre självklar förutsättning i en utbildning som bygger på praktiskt-estetiska övningar och egna upplevelser.

Det kritiskt frigörande perspektivet var, som jag förstår det, framträdande när utbildningen startade. Ett syfte var att förändra samhället och drivkraften i alla överväganden byggde på en kritisk samhällsanalys. I den berättelse

⁸¹ Betoningen på mening och sammanhang som ett värde i sig självt gör att man också kan associera till sociologen Aaron Antonovsky (1991) som myntade begreppet "sense of coherence". Antonovsky menar att känsla av mening och sammanhang, där begriplighet och hanterbarhet ingår som viktiga komponenter, just är ett värde i sig självt. Han kallar det en "friskfaktor", det vill säga något som har att göra med behovet att må bra.

som konstruerats genom fokussamtalen finns inte det kritiskt frigörande perspektivet med. Om detta beror på hur samtalen kom att föras, eller om det är så att detta perspektiv inte präglar utbildningen längre, är inte gott att veta. Det enda som säkert kan sägas är att det inte finns med i fokusberättelsen. Det kritiskt frigörande perspektivet innebär en utbildning som är "uppmärksamhetsriktande" (se s. 18) på det viset att objektet förläggs utanför de studerande själva och utbildningssituationen. Man har en "triadisk" inriktning (Lund 2001): man relaterar till något utanför relationen och den egna personen. Det personlighetsutvecklande perspektivet är till sin karaktär "dyadisk", och i någon mening kan det kallas narcissistiskt, eftersom pedagogiken inte har något mål utanför relationen och individerna själva. Dock kan man här relatera till Dewey för vilken det personlighetsutvecklande ingick i en samhällelig praxis. Att förverkliga sin egen potential var för Dewey en förutsättning för, och en definition av, begreppet demokrati (Dewey 1916/1999). Det kan tänkas att det personlighetsutvecklande perspektivet inte är så individualistiskt och instrumentellt som jag tolkar det men det är dock svårt att se spår av resonemang av Deweys karaktär i berättelsen.

Det konstpedagogiska perspektivet kan inte heller skönjas i resonemangen, vilket förmodligen beror på att utbildningen alltid förhållit sig i en slags kontrast till musiklärarutbildningen där det konstpedagogiska perspektivet är den självklara utgångspunkten (syftet med den verksamhet som musiklärare bedriver, det vill säga musikundervisning, är att lära eleverna konstformen musik). Att ändå stort avseende fästs vid egen musikalisk utveckling och vid samspel av olika slag innebär att musiken som konstform inte bara är ett medel utan också ett mål, i just denna utbildning. I fokusberättelsen finns knappast några exempel på resonemang som har med den konstnärliga uttrycksformen att göra (enda undantaget är metaforen om musiken som både lyser upp och stänger ute). Jag är dock ganska övertygad om att frånvaron av resonemang som relaterar till det konstnärliga uttrycket främst beror på att fokus i samtalen varit de pedagogiska arbetsformer som används och de resonemang som förs om dessa arbetsformer. Till skillnad från Kansanens (1995 b) erfarenhet från forskning om lärares tänkande där innehållet i undervisningen var det som lärarna hade lättast att tala om, kan man tänka sig att innehållet (musiken) i detta fall var så självklar att det inte syns i resonemangen.

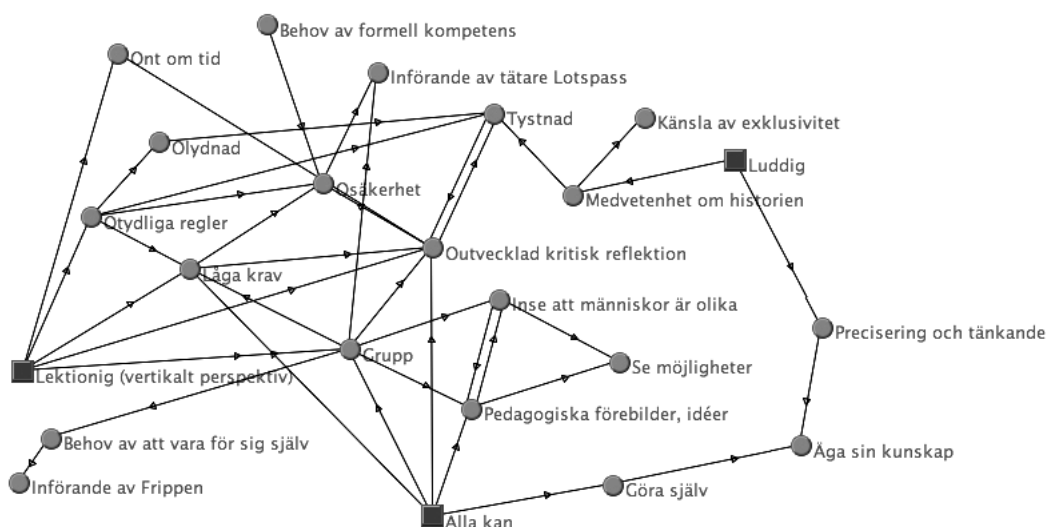
De spänningar som finns i berättelsen och som antingen skulle kunna leda till överväganden eller till läsningar, ligger således inte mellan olika perspektiv inom det estetiska området, enligt Sternudds modell, utan

mellan en vertikal topik och en horisontell ”alla kan-topik”. Det personlighetsutvecklande perspektivet står däremot inte i konflikt mot någon av dessa topiker. En person med en utpräglad horisontell inställning skulle däremot antagligen anse att det vertikala perspektivet inte är gynnsamt om det är personlighetsutveckling som eftersträvas. Det personlighetsutvecklande perspektivet kan dock mycket väl rymmas även inom en mer vertikal pedagogik – det blir i så fall en ”paternalistisk” och omvårdande pedagogik där någon som vet bättre ordnar det så att de studerande ska kunna utvecklas som personer. De essentialistiska inslag som finns i berättelsen kan däremot vara svåra att förena med det personlighetsutvecklande perspektivet. Enligt ett essentialistiskt tänkande är dels definitionen av undervisning detsamma som det material som används (ämnet), dels är själva vitsen med utbildning detsamma som att lära ut viss bestämd kunskap. Det personlighetsutvecklande perspektivet är i detta sammanhang detsamma som ett progressivistiskt perspektiv (Stensmo 1994). Vitsen med undervisningen är att den som lär sig ska utvecklas för sin egen skull. Det material som används är ett medel och inte ett mål och blir därför, med ett sådant tänkande, utbytbart. ”Utbildningen är detsamma som lektionerna på skolan” kan sägas vara en definition snarare än en praxis-aspekt. Jag menar att det ändå är ett sådant resonemang eftersom det står för en etisk/estetisk idé om vad utbildning är och bör vara. På sätt och vis är detta en motbild mot praxis-aspekten ”alla kan”. Intentionaliteten är den aspekt som ger mening åt en verksamhet.

De tre dominerande praxis-aspekterna i resonemangen är idéerna ”alla kan”, ”utbildningen är detsamma som lektionerna på skolan” samt ”utbildningen är att ge de studerande vissa bestämda erfarenheter”. Den sistnämnda aspekten framkommer i de resonemang som avser skolans ledning. Detta är ungefär samma idé som ”utbildningen är detsamma som lektionerna på skolan”. Denna idé om utbildningens andemening är ganska traditionell och vertikal. Utbildning är något man får och som anordnas av en auktoritet. Idén hör hemma inom ett essentialistiskt synsätt (Stensmo 1994).

När det gäller aspekten ”utbildningen bör utgå från den autonoma individen” så kan den vara ett uttryck för ett synsätt som passar inom den moderna individorienterade humanismen. Att utbildningen är annorlunda och luddig har jag karakteriserat som en praxis-aspekt eftersom jag uppfattar det som att det ingår i utbildningens ”riktning” att vara på just detta sätt. Luddigheten som sådan har jag dock svårt att koppla till

någon speciell pedagogisk grundsyn. Det kan även diskuteras om denna aspekt verkligen är en praxis-dimension, men genom att se den som en sådan är det lättare att förstå resonemangen om varför sådant upprätthålls som man i andra resonemang verkar vilja ha annorlunda. Resonemangen om trygghet handlar både om trygghet i att veta om man kan det man förväntas kunna och om trygghet i gruppen och att våga göra sådant som man inte är säker på att kunna. De överväganden som görs när det gäller trygghet (utöka lotsen) kan sägas utgå från det personlighetsutvecklande perspektivet (Sternudd 2000).



Figur 20. Sammanställning av praxis-, pöfesis- och theoriaresonemang.

Kvadraterna representerar praxistopikerna "Lektionig", "Alla-kan" samt "Luddig" ("Lullelullig" i berättelsen). De resonemang som utgår från respektive topik åskådliggörs med avseende på hur de orsaksmässigt hänger samman.

Sammanställning av praxis-, pöfesis och theoriaresonemang

Av sammanställningen i tabellerna, samt i bilden av resonemangen i nätform, framgår att det finns både samverkande och spänningsskapande resonemang. Den största skillnaden mellan olika topiker är den vertikala aspekten "lektionig" och den horisontella "alla kan". Visserligen finns det kopplingar mellan flera av de olika resonemang som förs utifrån respektive

topik så att till exempel en central funktion inom utbildningen så som gruppmetodiken både kan ses som en effekt av utbildningens behov att kontrollera de studerande och som en konsekvens av ett gruppdynamiskt "alla-kan"-tänkande. Alla aspekter som kan synlig-göra spänningsförhållanden kan inte bli tydliga enbart genom att relateras till poiesis, praxis- respektive theoriaaspekter. I det följande granskar jag även berättelsen med retorisk analys för att avslutningsvis göra en syntes av de olika tillämpningarna/analysmetoderna.

Retorisk analys

Tillämpningen av den humanvetenskapliga handlingsteorins begrepp poiesis, praxis och theoria kompletteras med en retorisk analys. Avsikten med denna analys är att ytterligare tydliggöra spänningar och dolt meningsinnehåll i berättelsen för att på så sätt komma närmare den övervägande handlingen.

Ethos, pathos och logos

Ethos-aspekten är hur "jaget" framställs. Göran Hägg (2002 s. 212) föreslår det moderna uttrycket "image" för att förklara vad det är frågan om. När det gäller tal handlar det om vad den talande gör för att väcka förtroende hos åhörarna, alltså vilka argument talaren använder för att lyfta fram sig själv och sin trovärdighet. I detta sammanhang är det inte frågan om ett tal eller en text där någon försöker övertyga, men i berättelsen finns ändå olika sätt att visa hur man uppfattar sig själv. "Sig själv" är i detta fall en kollektiv person – berättarens bild av det "vi" som är berättelsens subjekt. Det "vi" som framträder i berättelsen är kluvet och motsägelsefullt. Det mest framträdande draget är ett "jag" som är något av ett förvirrat offer och en undrande och ansvarslös "skolelev". Det finns dock inslag av ett mer vuxet och ansvarskännande ethos. Man talar om att man inte vill utestänga någon och att man själv kan skapa mening med det man gör (lärarna behöver inte tala om vad meningen är). Det sägs: "vi tänker inte!" och: "vi hjälps åt att upprätthålla oskrivna regler". Det är alldeles klart att berättaren utgår från att det som sker på utbildningen till stor del formas även av de studerande.

Pathos är de känslargument som används. Talaren väljer argument som hon tror ska påverka åhörarnas känslor, därför säger också pathos något om vad talaren har för uppfattning om sina åhörare. Känslargumenten i denna berättelse handlar till stor del om obehaget att kritisera, att kritik

tas personligt, att de studerande inte vågar ge varandra kritik och att lärarna inte heller vågar kritisera de studerande. Andra känslöargument har med trygghet och tillit att göra. Att man inte känner sig betrodd framkommer på olika sätt. Man beskriver det som att man måste kontrolleras och att det finns rätt och fel och att man förväntas vara lydig. I dessa resonemang framkommer känslor av att vara kränkt. Vissa undervisningsmoment beskrivs som meningslösa och tradiga. Upplevelsen att dyrbar tid går till spillo kan också sägas vara ett uttryck för en känsla av att bli kränkt.

Lógos är sakinnehållet. Eftersom samtalen skulle handla om egna överväganden kretsar sakinnehållet kring procedurer som skulle kunna läggas upp på annat sätt. När de studerande redogör för hur de olika momenten är upplagda beskriver de arbetssätt som verkar mycket genomtänkta och noggrant utprovade, men de kan inte själva redogöra för motiven till att verksamheten är upplagd som den är.

Motsägelsefulla resonemang

Resonemanget om krav och oviljan att utestänga bygger på två konkurrerande värden. Genomgående i berättelsen går det att utläsa en konflikt mellan individuella behov och det som ses som utbildningens idé. Visserligen berättas det om de värden som "alla kan" också tillför. Det är lärorikt att arbeta i grupp. Att alla får prova på allt innebär att man lär sig att se möjligheter och tro på idén att det faktiskt är möjligt med ett musicerande som låter alla vara med i gemenskapen. Till stor del beskrivs emellertid de värden som hänger ihop med "alla kan"-topiken som oförenliga med de behov som har att göra med individuell utveckling.

"Alla-kan"-topiken ger större förutsättningar för resonemang som utgår från eget ansvar, medan "lektionig"-topiken förlägger allt ansvar hos skolan eller lärarna. Samma aspekter sammanfaller ibland utifrån olika topiker men får olika innebörd beroende på vilken topik som är utgångspunkt. "Grupp", det vill säga det faktum att så stor del av undervisningen bedrivs i grupp, kan utifrån en "alla kan"-praxis uppfattas som en självklar följd, och ett etiskt och estetiskt värde i sig självt. Med det vertikala "lektionig"-perspektivet blir "grupp" däremot en instrumentell metod. "Låga krav" och "utvecklad kritisk reflektion" kan med "alla kan"-perspektivet uppfattas som ett etiskt ställningstagande, men kan även ses som uttryck för bristande pedagogisk kompetens eller feghet,

med lektionsperspektivet som utgångspunkt. I en del fall samverkar olika perspektiv och förstärker varandra på ett positivt sätt. Att utbildningen uppfattas som otydlig medför att man blir tvungen att tänka själv och precisera sig, vilket i sin tur medför att man "äger" sin kunskap. "Alla kan" medför att man får "göra själv" vilket också gör att man "äger" sin kunskap.

Det finns också exempel på hur olika utgångspunkter förstärker varandra på ett negativt sätt. "Alla kan" medför låga krav, vilket medför otydlighet, vilket medför outvecklad kritisk reflektion, vilket slutligen medför osäkerhet. På samma sätt innebär undervisningens form låga krav, otydlighet och outvecklad kritisk reflektion, vilket sammantaget leder till osäkerhet. Medvetenheten om utbildningens historia (vilket i och för sig är något positivt) medför en respekt för utbildningens form, vilket i sin tur bidrar till tystnad (att man inte diskuterar utbildningen). Alla de andra utgångspunkterna bidrar också till tystnad. Tystnaden kan således förklaras utifrån samtliga tre praxis-topiker som framkommit i berättelsen.

Metonymier, dikotomier, metaforer och entymem

Genom att identifiera olika retoriska figurer och element kan otydligheter och bakomliggande antaganden tydliggöras.

Metonymi, dikotomi och entymem

Metonymin handlar om en betydelseöverföring genom närhet (se s. 48). Resonemangen om vad utbildningen är har tydlig metonymisk förskjutning. Den form av metonymi som kallas synekdoke är kanske den mest uppenbara. Resonemanget om att utbildning är detsamma som lektioner på skolan är en utpräglad synekdoke. Redan indelningen i "fritid" och "utbildning" är en synekdokisk förskjutning. Att "utbildning" skulle vara detsamma som det som utförs på "reglerad arbetstid" är inte alls självklart. Utbildning kan också betraktas som ett slags tillstånd som pågår dygnet runt, medan man är i den. Den som går en utbildning är inte anställd och har därmed ingen "fritid". I resonemangen om "fritid" kontra "undervisning" finns också en dikotomi. Den är lite svårupptäckt eftersom "fri" måste ställas mot "ofri". Om man ställer "fritid" mot något annat uppstår automatiskt en föreställning om att det andra måste vara "ofritt". I resonemanget om "Frippen" betonar man att man "får göra vad man vill". Det underförstådda resonemanget (entymem) är att man på annan tid "måste" göra något. Att man på detta sätt egentligen

utökat mängden tid som inte är utbildning och nämligen beskrivs som fritid i andra resonemang, uppmärksammas inte genom denna underförstådda dikotomi. Här finns alltså en spänning och otydlighet.

Att möjlighet att påverka är detsamma som att få säga vad man tycker och att bli tillfrågad av sina lärare är också en form av synekdoke. Att svara på tilltal är ju bara en av alla de former som man kan ha att ta ansvar på.

Metaforer

Metaforiska resonemang förekommer också. Dels i form av metaforer av mer påtagligt slag, dels i form av bildliknande, mer övergripande, resonemang.

Det gör att utbildningen öppnar dörrar som vi inte visste fanns.

En dörr som öppnas är en metafor för möjligheter. Denna metafor antyder också att den som dörren öppnas för måste agera för att vitsen med det hela ska infinna sig. Det är alltså inte som ”manna från himlen” och något som man drabbas av. Man måste själv agera.

Resonemanget om vad det är man lär sig, som exemplifieras av tillverkningen av egna instrument, är ett resonemang som med en vidare definition är metaforiskt till sin karaktär.

När vi lär oss att tillverka egna enkla instrument gör det att vi känner att vi kan, på riktigt. Vi får hela tiden ’göra själv’. Vi *äger* vår kunskap.

Denna bild av lärandet utgår från konkret hantverk. En berättelse om att tillverka något med sina händer är en slags metafor för att ”kunna”. Fler metaforiska resonemang finns också:

Utbildningen handlar om musik. Musik kan lysa upp och inspirera men också utestänga. Så fungerar vår utbildning också.

Att utbildningen handlar om musik används också för att beskriva utbildningens ”andemening”. Att säga att musiken ”lyser upp” är en slags dubbelmetafor. Att tänka sig ljud som ljus ger en bild av musikens (och utbildningens) väsen som något som har med inspiration men också klarsynthet att göra (att vara ”upplyst” är inte bara att vara inspirerad utan också att vara medveten och att ”inse”). Att säga att musiken

”stänger ute” är också ett metaforiskt resonemang, men det är inte helt lättolkat. Den starka gemenskap man kan känna när man musicerar tillsammans kan kanske också innebära att en känsla av utanförskap kan uppstå. Om man inte kan gå in i en musikalisk gemenskap som andra delar, skulle man kunna tänka sig att musik kan stänga ute. I detta fall vill man också säga något om utbildningen. Den är stark och inneslutande om man kan gå in i den, men fungerar annars utestängande.

Det är ju inte bara att utbildningen är lullelullig.

Lullelullig är en slags onomatopoetisk (ljudhärmande) metafor. Det är känslan av ljudbilden som liknar det vaga som man menar är en del av utbildningens karaktär. Att använda en sådan i sig själv vag (men ändå precis) metafor för att beskriva otydlighet är effektivt. Genom själva ljudbilden och detta att ordet inte ”finns på riktigt” (man kan inte slå upp det i en ordbok) så uttrycks exakt vad som avses. Det går inte att missförstå. I berättelsen ställs ”lullelullig” mot metaforen ”rutig”. Det rutiga skulle då vara den tänkta motsatsen till den karaktär som utbildningen sägs ha. Rutig svarar mot ”fyrkantig”, som i sin tur associerar till lite tråkig och stelbent formalism.

Utbildningen är som en bubbla.

En bubbla är något slutet men genomskinligt. Runt och med en tunn hinna runtomkring. En bubbla är något helt annat än en burk eller en bunker, eller något annat som man också kan vara instängd i. Den som är instängd i en bubbla kan se omvärlden, men kommer inte riktigt i kontakt med den. Det kan bli ganska syrefattigt inne i en bubbla. Samtidigt är det något lite gulligt och vänligt med bubblor. Väggarna är mjuka. Man kan kanske blåsa upp dem inifrån så de går sönder?

Man kan ibland känna att ribban ligger väldigt lågt.

Höjdhopparen tar sats och svingar sig över ribban. Det gick galant! Men vad var det värt om ribban låg så lågt att minsta barn, eller en otränad soffpotatis, hade kunnat hoppa jämfota över den? Det är inte man själv som lägger ribban utan för det mesta någon annan. Idrottsmetaforer handlar nästan alltid om prestation och kamp och inte så sällan om yttre krav. De kan också handla om de krav (ribbor) man ålägger sig själv.

Det är viktigt att inte ta från utbildningstiden till sådant eftersom schemat ändå är så pressat.

Schemat är en planering av vad som ska göras. Ett pressat schema är ett schema som trycks ihop av en yttre kraft. Schemat är en metonymi för det man gör på utbildningen men "pressat" är en metafor som antyder att någon yttre kraft trycker på och tvingar in så mycket i verksamheten att schemat blir "hoptryckt". Så som man talar om schemat så är det beskrivet som något naturgivet, något som finns där och orsakar att man inte hinner sådant som man skulle önska att man hann.

Därför borde vi arbeta mer med att var och en också är en egen person. Annars kan man liksom sugas upp och försvinna i kollektivet.

"Sugas upp" ger en bild av att något yttre och kraftfullt hotar den personliga integriteten.

Det där med *alla kan* kan ju också bli *alla kan lika lite*.

"Alla kan" är en metonymi, och kanske också en slags metafor (även av onomatopoetisk karaktär "alla kan" låter ungefär som "tralla"). Metaforen som ljudbild gestaltar i sig själv det som den handlar om: alla kan säga "alla kan". "Alla kan" bygger också på ett dikotomt resonemang. Det måste ställas mot "alla kan inte" för att bli meningsfullt. Det är bara om man tänker sig att det kan vara så att alla inte kan som det finns någon poäng i att hävda motsatsen. Att "alla kan" också kan komma att betyda "alla kan lika lite" är en konsekvens av denna dikotomi.

Metaforerna kan säga något om hur människor ser på den verksamhet som de tillsammans gestaltar. Många av metaforerna i berättelsen är hoppfulla och antyder en tilltro till egen kompetens och förmåga att ta ansvar. Men det finns också bilder av utbildningen som något som kommer utifrån och där man själv är någon som ska svara mot yttre krav, och också hålla emot, för att värna om den egna integriteten.

Övervägande diskurs

Den typ av diskurs som förs i berättelsen är främst den utvärderande. Utbildningen beskrivs som något givet. Man argumenterar kring hur det kan komma sig att den är som den är och de olika inslagen värderas. Man för också uppvisande resonemang, vissa inslag framhävs som berömvärda och

andra som klandervärda och man talar om vad utbildningen är och går ut på. Sådana resonemang hör främst hemma inom praxis-dimensionen. Tydligt övervägande resonemang återges bara när man redogör för de inslag i utbildningen som man ändrat på.

Vi har ändå ändrat ett och annat. Vi kom på att *lotsen*, det vill säga det pass där var och en har ansvar för ett lektionspass då vi leder varandra i någon slags musikaktivitet, inte fungerade som vi skulle önska. Var och en hade tidigare ett enda tillfälle per termin. Det blev för stort och viktigt då. Man vågade inte pröva nya saker. Vi menade att det viktiga med detta pass var att kunna pröva och experimentera. På praktiken kan man ju inte göra det på samma sätt för det är ju mer som ett riktigt jobb. Man kan inte utsätta andra för alltför mycket experimenterande utan får hålla sig till sådant man är någorlunda säker på att klara av. Om man får två lotspass per termin, även om de blir kortare, så skulle man kunna testa mer. Det kan ju tänkas att man första gången är lite osäker eftersom man kanske vill visa att man kan något, men får man pröva två gånger blir man nog mer avslappnad andra gången, tänkte vi. Lotspasset är också viktigt för att man ska bli en i gruppen. Om alla får framträda mer som enskilda personer framför gruppen skulle man kunna minska den där lite kvävande gruppkänslan.

Vad man valde mellan, alltså vad man vägde in som talade mot den lösning som till sist valdes, finns indirekt med i berättelsen. Genom att välja att lyfta fram vissa aspekter sägs också vad det var som sågs som alternativ. I detta resonemang kan sådant man vill undvika också upptäckas. Att inte utsätta "oskyldiga" för sina taffliga experiment är en faktor som vägs in när man funderar på att ändra upplägget av lotsen. Det är viktigt att göra bra ifrån sig på praktiken eftersom man har ansvar för andra människor. "[...] det är ju mer som ett riktigt jobb." Detta kan ses som en praxis-topik. Det är etiskt oförsvarligt att experimentera med människor. Men det kan också röra sig om ett poiesis-resonemang. Det är viktigt med gott rykte, annars kan musikanimatorernas ställning på arbetsmarknaden hotas.

Att möjligheten att utsätta andra för sitt experimenterade överhuvudtaget nämns beror på att det var detta alternativ som ställningstagandet vägdes mot. Om praktiken är det inslag där var och en kontinuerligt får pröva pedagogiska och musikaliska idéer skulle det ju ligga nära till hands att tänka sig att behovet att pröva nytt skulle kunna tillfredställas just där. Övervägandet handlar om att väga behov av egen professionell utveckling mot ansvar gentemot andra värden (etiska och marknadsmässiga). När upplägget diskuteras nämns att var och en får kortare tid, men att det är att föredra framför ett enda långt tillfälle. Man ser att lots-passen kan ge

möjlighet på flera olika sätt och man avstår från att göra långa övningar till förmån för flera kortare tillfällen, eftersom man tänker sig att det mera handlar om att våga än att ge de studerande möjlighet att leda någon aktivitet som tar lång tid att genomföra för att bli meningsfull. Värdet av att göra något förhållandevis ofta vägs således mot värdet att få genomföra något mer krävande. Övervägandet är präglat av ansvarskänsla och helhetstänkande. Man kunde ju tänka sig att de studerande i stället helt enkelt bara krävde att få mer tid för ”lots”, utan att pröva vad som ska tas bort eller minskas på, för att kunna tillfredställa detta behov. Detta övervägande är också kongruent med ”alla kan”-topiken. Utgångspunkten är att alla behöver och kan ta plats i gruppen och kan leda sina kurskamrater på ett meningsfullt sätt. I exemplet finns en konflikt mellan praktiska behov (poiesis) och praxis som grund för övervägandet.

Det finns också exempel på andra överväganden:

Vi vill inte utestänga någon och då måste alla anpassa sig till dem som kan minst. Det gör att man inte utmanar sig själv så som man annars kanske skulle kunna ha gjort.

Här handlar det om ett övervägande mellan individuella behov och sociala hänsyn. Att det är ett övervägande innebär att det faktiskt skulle vara genomförbart att ”köra över” och strunta i att inte alla kan hänga med. I en samspelssituation skulle det kunna handla om att spela musik som baseras på fler ackord än dem som alla kan. Handlar det om samtal skulle man strunta i att inte alla kan förstå vad det är man refererar till, så länge man får ut något av samtalet själv. Även detta resonemang präglas av eget ansvar. Man säger inte: ”lärarna vill inte att någon ska vara utestängd” utan: ”vi vill inte utestänga någon”. ”Vi vill inte utestänga någon” relaterar också till praxistopiken ”alla kan”.

Det som är bra med gruppundervisning är gemenskap. Men gemenskapen förutsätter att var och en har sitt eget mål, är en egen person. Om alla hade samma mål skulle de vara klonade kopior av varandra och då skulle ingen gemenskap heller vara möjlig, det som skulle finnas i stället skulle ju i princip vara en enda person. Därför borde vi arbeta mer med att var och en också är en egen person. Annars kan man liksom sugas upp och försvinna i kollektivet.

Detta övervägande resonemang handlar om hur man ska förhålla sig till gruppmetodiken. Riskerna med att ”sugas upp” och försvinna som person vägs mot fördelarna med gemenskap. En strategi föreslås som skulle

medföra att man kan bejaka de positiva aspekterna och minska risken för de negativa. Själva definitionen av gemenskap utgår också från att sådan bara är möjlig om man utgår från individen.

På 1970-talet var 'alla kan' en ovanlig idé att bygga en musikutbildning på. Det märks att utbildningen är från den tiden. Den kan kännas lite passé ibland. Alla de här gamla låtarna som vi får lära oss utvecklades i ett helt annat samhälle. Vi borde lära oss andra typer av låtar, sådana som passar om man inte ska jobba med grupper. Alla vill ju inte det. Men å andra sidan är det kanske snarare sättet att arbeta med låtarna som är det viktiga. Man kan ju alltid göra om låtarna efter sina egna behov, eller hitta på egna. Men det vore bra om vi fick lära oss mer om hur man kan göra eget material. Vi skulle behöva få hjälp att bli mer kreativa.

Detta är ett övervägande resonemang som handlar om hur man ska förhålla sig till materialet som man får lära sig på utbildningen. Om man har andra mål med utbildningen än att lära sig att arbeta med grupper, hur ska man då använda det man lär sig? Om det inte är låtarna i sig det handlar om utan snarare sättet att arbeta med dem, då borde man i så fall få hjälp att utveckla sin förmåga att skapa eget material, eller att anpassa gammalt material till olika situationer. Outtalat i detta resonemang finns antingen värdet i de "gamla" låtarna, värdet av att höra till en tradition. Det kan också vara att man menar att dessa gamla låtar är ofrånkomliga, utbildningen "är" just dessa låtar. Annars skulle det knappast ses som ett bekymmer att låtarna är som de är. Om de inte betraktades som ofrånkomliga eller som värdefulla av andra skäl att de fungerar i den praktik man har skulle man i stället välja helt andra låtar. I det senare fallet finns inget övervägande mellan om man ska behålla materialet och i så fall utveckla sin förmåga att anpassa det utan då gäller övervägandet: "När det nu är som det är vad kan man då göra åt det? Ska man antingen lära sig fler låtar men av annan karaktär, eller ska man lära sig att göra egna låtar?"

Två motberättelser

Som avslutning i den del av resultatet som handlar om fokusberättelsen, och som en syntes av de olika analysmetoderna och tillämpningarna, presenteras här två ”motberättelser” där jag ersatt resonemang med kontraster av olika slag. Metaforer har bytts ut, poësis, praxis och theoria-resonemang har bytt förtecken. Syftet med motberättelserna är att ytterligare bidra till att belysa sådana aspekter som kan ha betydelse i en övervägande handling. Motberättelserna är inte avsedda som några ”ideal” eller ”föredömen”. Jag har tänkt ”tvärtom” utifrån olika praxis, men försökt undvika att göra det hela absurt eller inkonsekvent. Självklart går det att tänka sig många andra motberättelser än just dessa två.

Elitutbildningen: Vi går en utbildning där vi får uppleva att idén om att hårt arbete lönar sig är ”på riktigt”. Det fungerar verkligen! Det är en lång väg att gå och vi lär oss att respektera den skicklighet och kunnighet som våra lärare besitter. Ödmjukhet och vördnad är ledstjärnor i vår utbildning. Inte förrän efter många års skolning kan vi räkna med att komma i närheten av det som våra lärare behärskar. Åren på utbildningen är bara en början. Att man inte blir fullärd av utbildningen var något vi i och för sig visste innan, men genom det vi får vara med om så vet vi det på ett annat sätt än tidigare.

Utbildningen är som en trappa. Vi avancerar ett steg i taget. Redan att komma upp på första trappsteget kräver en hel del. Det är en elitutbildning. Alla är inte lämpliga. Det gäller att sälla ut begåvningarna på ett tidigt stadium. I nästa trappsteg är det därför inte så många studerande kvar. Vi som antas till nästa nivå känner oss därför utvalda och privilegierade, men är också medvetna om det stora ansvar som det innebär att få fortsätta.

Det är mycket viktigt att vi lär oss både teoretiskt och praktiskt om alla de övningar som en musikanimatör kan använda, innan vi själva börjar tillämpa dem. Om man börjar för tidigt kanske man lär sig på fel sätt och då kan det bli svårt att lära om. Om man inte har tillräcklig teoretisk kunskap om övningarna, både vad de bygger på för pedagogiska tankar och vad övningarna har för historia, kan det bli att man lär sig på ett yligt sätt och inte kan svara för sig om någon skulle ifrågasätta arbetet. Våra lärare är därför alltid med och bedömer när vi kan vara mogna att få pröva att själva leda musikaktiviteter utanför skolan.

Eftersom det finns mycket tydliga mål och specificerade krav på vad en musikanimatör ska kunna behöver man aldrig känna sig osäker på vad utbildningen

går ut på. Det gör också att man inte tänker så mycket själv utan mest försöker anpassa sig. Man behöver heller aldrig undra vad de olika momenten i utbildningen går ut på, eftersom man alltid får reda på exakt vilka pedagogiska tankar som ligger bakom varje moment. Eftersom man själv ska bli pedagog är det bra att få reda på sådant, men man kan också känna att utbildningen är så genomtänkt och så klok att man aldrig kan leva upp till något ens i närheten av detta. Det är inte alltid man förstår alla tankarna bakom utbildningen ändå, eftersom man ju är så okunnig och har så liten erfarenhet själv.

Det individuella projektet: Vår utbildning är som ett torg. Ibland är det svårt att känna att man går en särskild utbildning eftersom vi hela tiden är så öppna för intryck utifrån och samarbetar så intensivt med andra. Ibland glömmar man bort vilka som är ens klasskamrater eftersom vi nästan aldrig är bara vi. Vi har inte direkt någon gruppkänsla. Det är på gott och ont. Man blir lämnad åt sig själv och kan sakna gemenskapen som man kan ha på andra utbildningar. Det goda är att man kan ägna sig helt och hållet åt sitt eget lärande.

Vi utgår alltid från individen. Det viktiga är att var och en finner sin egen väg, både i sitt eget lärande och som blivande musikanimator. På samma sätt arbetar musikanimatören med de människor hon eller han möter i arbetslivet. Man utgår alltid från var och en. Det gäller att hitta den unika rätta tonen, den som var och en bär på, inuti sig själv.

Utbildningen är väldigt individualiserad och målstyrd. Det viktiga är att vi skaffar en viss kompetens, inte att vi gör vissa saker eller läser vissa bestämda böcker. Eftersom var och en har olika behov och förutsättningar så får vi också tillägna oss den här kompetensen på olika sätt. Nackdelen med detta är att vi aldrig kan jämföra våra erfarenheter med varandra.

Vi sätter själva upp mål för vad det är vi ska arbeta med och lära oss och vi lär oss också att själva utvärdera om vi nått våra mål. Det gör att vi inte behöver betyg eller omdömen från våra lärare för att veta om vi lärt oss något, utan vi utgår hela tiden från våra egna mål. Målen måste förstås relatera till det som utbildningen syftar till, men eftersom utbildningens syfte är så tydligt är det inte några stora problem att omvandla till egna lärandemål. Dessutom har ju var och en egna mål med sin utbildning som går utöver målen som skolan har satt upp. Våra lärare är mycket öppna för kritik och vi formar vår studieplan i samråd med dem. Vi ägnar en stor del av undervisningen åt att diskutera själva undervisningsformen, i själva verket är dessa samtal ett huvudinnehåll i undervisningen. Det svåra är att eftersom vi bara har erfarenhet av vårt eget lärande så blir samtalen ändå väldigt begränsade.

Del 2. Konklusion⁸²

I den andra delen av resultatkapitlet presenteras en konklusion. Först följer en sammanfattande tolkning utifrån den humanvetenskapliga handlingsteorins begrepp och Trenätsteorins grafiska analys. Därefter summeras vad jag tycker mig ha förstått om vad en övervägande handling är, hur den byggs upp och vad den kräver.

Praxistopik, sammansatta nät, synekdoke och förändring

Ett syfte med denna studie är att pröva den humanvetenskapliga handlingsteorins centrala begrepp för att på så sätt belysa den övervägande handlingen. Den humanvetenskapliga handlingsteorin använder sig av retoriken som kunskapsteori och analytiskt redskap. Särskiljandet av olika topiker, poesis, praxis och theoria, är kärnan i en sådan ansats.

Genom att särskilja mening (praxis) som en egen dimension eller livsform, blir det uppenbart vad som är utbytbart och vad som inte kan ändras utan att verksamheten blir en helt annan. Resonemang som bygger på att något betraktas som medel för något annat innebär att sättet att gå tillväga är utbytbart. Då kan själva tillvägagångssättet bli föremål för överväganden. Men om det är ett specifikt sätt att arbeta som är meningen med verksamheten kan detta sätt inte bytas ut mot ett helt annat utan att också byta mening med verksamheten (se Wennberg och Hane 2001).

Meningsaspekter förklarar överväganden men är inte i sig själva föremål för överväganden. I detta fall förekommer en tydlig känsla av att meningen med utbildningen är att den ska vara antielitistisk och gruppinriktad. Det finns också en stark känsla att meningen med utbildning, i allmänhet, är att det är något som man som studerande "får" och att det är lärare som skapar mening med utbildning, inte de studerande tillsammans. Dessa två praxisaspekter står delvis i konflikt mot varandra och kan förmodligen bidra till att förklara dels den förvirring, dels den tystnad (brist på överväganden) som berättelsen ger uttryck för. Med en praxis som präglas av "alla kan" borde eget ansvar vara en självklar följd. När

⁸² Att jag valt rubriken "konklusion" i stället för den mer vardagliga benämningen "slutsats" beror på den abduktiva ansatsen. Ordet "slutsats" leder tankarna till en hypotetiskt-deduktiv slutledning, vilket blir missvisande i detta fall. En konklusion är en "sammanställning", vilket det snarare är frågan om i detta fall.

det vertikala perspektivet är dominerande och man som studerande inte ser sig som riktigt vuxen, utan snarare en som reagerar på auktoriteters ageranden, är det snarare ett slags ”alla kan inte”-resonemang som råder. Förvirringen som uppstår i konflikten mellan två topiker, eller ”paradigm”, kan hanteras på olika sätt, men i den berättelse som konstruerats genom fokussamtalen är det snarast det vertikala perspektivet som ”vinner”. Ansvar förslagsvis hos skolans ledning och man ser sig själv som offer och kan på så vis inte vara annat än tyst.

De teoretiska grundantagandena är inte heller något som övervägs, men bidrar till att förklara övervägandet. Om ett teoretiskt grundantagande (som till exempel att lärande är något som utvecklas genom tydliga regler och återkoppling från en auktoritet) kommer i konflikt med praxis (i detta fall ”alla kan”) uppstår förvirring men inte självklart överväganden. Om man vill att lärande ska vara trygghetsskapande och gruppinriktat så är det uttryck för praxis, snarare än teoria. Om det är praxis är föreställningen om orsakssammanhang mellan trygghet och lärande inte heller något som övervägs. Om skillnader mellan olika aspekter av övervägandet uppmärksammas blir det lättare att se vad som är möjligt att föra övervägande resonemang om. Det är skillnad mellan resonemang om medel för att uppnå vissa mål, uppfattningar om hur lärande fungerar och om idéer om hur verksamheten ska fungera för att vara det den är. Beroende på vilken typ av resonemang det rör sig om kan också övervägandet tydliggöras och utvecklas.

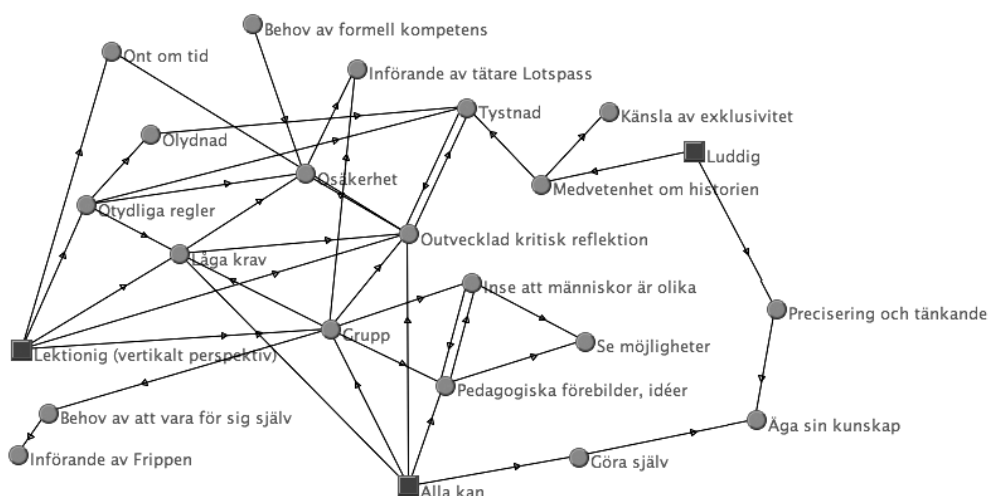
I fokusberättelsen kan man se uttryck för spänningar och motsättningar som borde kunna ge upphov till överväganden. Trots detta återfinns endast ett fåtal exempel på övervägande resonemang.

Poiesis

I de exempel på övervägande resonemang som förekommer i fokusberättelsen finns ingen konflikt mellan praxis och teoretiska antaganden. Det är dock bara när det finns en konflikt mellan olika möjligheter som det finns anledning att överväga. I fokusberättelsen gäller konflikterna olika konkreta handlingar och instrumentella mål, det vill säga *poiesis*, i relation till praxis- och teoria-aspekter.

Sambandsnät

En metod som använts i analysen är en grafisk framställning av de inbördes sambanden mellan olika resonemang. Många resonemang är tätt sammanbundna med varandra, medan andra är mer fristående. Det är rimligt att tänka sig att de faktorer som har många sambandsbågar (se figur nedan) mellan sig och andra faktorer är av större betydelse för verksamhetens karaktär än de som är mer fristående. Nyttan av att vara för sig själv relaterar till nyttan av att ”må bra” och det är också detta behov som lett till införandet av Frippen. Kanske är det just det faktum att denna ”nod” är relativt fri från tydliga samband med andra faktorer som gjort det möjligt för de studerande att självständigt fatta beslut om just denna förändring. Sådana faktorer som är tätt och hårt knutna i ett nät bör vara svårare att förändra, eftersom varje sådan faktor måste innebära betydligt mer komplicerade överväganden än vad som krävs för de faktorer som är mer fristående. Är de dessutom nära och tätt förbundna med en praxis-topik kan de knappast ifrågasättas utan att ifrågasätta verksamheten i sin helhet. De täta näten kan beskrivas som fastare symboliska system och på det viset också förklara svårigheten att tala om den egna verksamheten.



Figur 21. Sammanställning av de olika resonemangen och deras inbördes samband.
(Samma illustration som på s. 162.)

Övervägande förutsätter ansvar

I det längsta försökte jag vaska fram sådant som skulle kunna betraktas som överväganden i fokusberättelsen. Jag tänkte mig att berättelsen är ett uttryck för värderingar, behov samt föreställningar om orsakssamband och därmed sådant som skulle kunna ligga till grund för överväganden. Genom att resonemang som handlade om de studerandes egna val visade sig vara nästan omöjliga att finna och eftersom den dominerande diskursen i samtalen är den utvärderande tvingades jag så småningom inse att ansvarstopiken var det som saknades i berättelsen. Att det som kännetecknar ett övervägande är just ansvar framstår genom studien som självklart. Ansvaret behöver inte vara formellt, men det måste vara en upplevelsemässig realitet. Man måste se sig som ansvarig. Man kan alltså ha ansvar i formell mening men om man inte ser sig som ansvarig så hjälper det inte. Ett pedagogiskt övervägande innebär nämligen att man ställer sig frågan: ”vad ska jag (vi) göra nu?”. En sådan fråga ställer sig en person som ser sig som en aktör. I *Nikomachiska etiken* (1999 s. 37) säger Aristoteles:

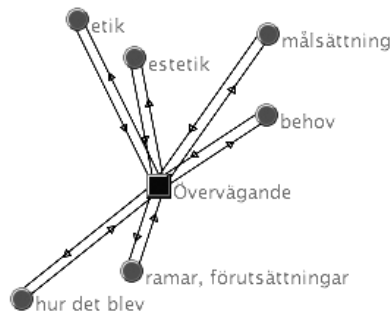
[...] Vi overveier angående de ting som det står i vår makt å utføre ved handling, og det er faktisk disse ting som er igjen. For natur og nødvendighet og slump later til å være orsaker, men dessuten fornuft og alt som avhenger av mennesket. Hver gruppe mennesker overveier angående de ting som ved deres kraft kan utføres ved handling.

För att kunna överväga måste man alltså, enligt Aristoteles, uppfatta verkligheten som något man av egen kraft och genom handling kan påverka. Man måste se sig som aktör. I fokusberättelsen framstår de studerande inte som aktörer utan som marionetter, eller till och med offer. Ett offer är utsatt för något och de frågor offret ställer sig är av helt annan karaktär än de som aktören ställer. Om de studerande i formell mening är ansvariga eller inte spelar ingen roll för deras överväganden eller brist på överväganden. Det finns naturligtvis alltid samband mellan den yttre verkligheten och den inre. Den som av olika skäl inte kan utöva ansvar får det i längden svårt att se sig som ansvarig, oavsett om hon från början hade en demokratisk grundsyn, eller en auktoritär. Ansvaret kan också vara mer eller mindre svåråtkomligt. Men det går inte att tvinga fram ansvarstagande. Inte heller spelar det någon roll om alla människor i existentiell mening inte kan undgå att välja och därför också alltid är ansvariga för sina val. Övervägandet som handling utgår från en fenomenologisk verklighet av upplevt ansvar.

Övervägande och reflektion – hur övervägandet byggs upp

I fokusberättelsen sägs vidare att man inte reflekterar, man bara ”gör”. Det finns dock några exempel på övervägande resonemang, det vill säga resonemang där olika aspekter vägs mot varandra. Det som gör att det är ett övervägande resonemang är att det relaterar till något som ska genomföras. I övervägandet ingår dock reflektion. Även om de studerande som medverkade i fokussamtalen hävdar att de aldrig reflekterar är det uppenbart att de beslut de tagit också inkluderat reflektion av något slag. I överväganden ingår reflektion på det viset att man, medan man funderar på hur man ska göra, också reflekterar över hur det är och varför det är som det är. Övervägande och reflektion hänger nära samman men övervägandet kan sägas vara ett *omvänt reflekterande*. Med ett retoriskt uttryck står övervägandet i en kiasmisk relation till reflektionen. Att överväga är att tänka framåt, medan reflekterande är att tänka bakåt. I den övervägande processen ingår reflektion, men den huvudsakliga riktningen är framåt, inte bakåt. Överväganden relaterar till det som man ser framför sig, teleologiska förklaringar snarare än deterministiska. I övervägandet måste man ta hänsyn till bakomliggande faktorer eftersom handlingsutrymmet alltid begränsas av det som är givet. På det viset ingår reflektionen i övervägandet. Vilka aspekter man då tar hänsyn till (som till exempel sådana som kan ingå i en ”pedagogisk grundsyn”) visar hur resonerandet byggs upp.

Om man lånar begrepp från trenätsteorin skulle man också kunna säga att den övervägande handlingen innebär att man växlar mellan att undersöka behovsnät och orsaksnät – man skickar ut en förfrågan till framtiden och undrar vilka behoven är och hur de hänger ihop, samtidigt som man gör en analys av det som hände och varför det blev som det blev. Utifrån en sådan växling formas en ny teori (det som Schön 1983 skulle kalla ”theory-in-use”). Med den tredimensionella handlings-teoretiska modellen där intentionalitet betraktas som en egen verksamhetsform, skild från den produktiva, måste i så fall tillägget göras att man även väger in *riktningen* när man väljer mellan olika handlingsalternativ: man frågar sig vad som vore etiskt och estetiskt riktigt att göra, utifrån en uppfattning om vad det är för sorts handling man medverkar i. Man frågar sig alltså inte enbart vad som vore mest effektivt att göra.



Figur 22. Övervägandets uppbyggnad.

Att överväga handlar om att växla mellan att tänka framåt och bakåt. Man frågar "framtiden" om behov, analyserar vad som hänt och vad som orsakat vad och man frågar sig vad som vore etiskt och estetiskt rätt att göra.

Att överväga är att välja

Att övervägande innebär att välja mellan olika tänkbara alternativ är kanske självklart men innebörden av ett sådant valjande har klargjorts genom studien. I fokusberättelsen framställs det mesta inom utbildningen som givet. Lika troligt som att bristen på reflektion påverkar förekomsten av överväganden är också att den (upplevda) bristen på valmöjligheter bidrar till att man inte gör så många överväganden. Valmöjligheterna begränsas när vissa givna arbetssätt och instrumentella mål (*poiesis*) är tätt sammanbundna med praxis och teoretiska antaganden (*theoria*). För att kunna välja måste också de valmöjligheter man ser framför sig vara teoretiskt tänkbara. Om föreställningarna om hur saker och ting hänger ihop (i detta fall teoretiska antaganden om lärande) inte problematiseras blir valmöjligheterna begränsade. I detta fall kan man alltså säga att bristen på metarefleksion bidrar till att begränsa valmöjligheterna.

Att överväga är att använda intuition

Nussbaum (1995) betonar att för Aristoteles var inte övervägandet en renodlat rationell procedur. Den sinnliga och känslomässiga förmågan som gör att nyanser och valmöjligheter kan uppmärksammas, samt den känslomässiga inlevelsen, ingår i *frónesis* och därmed i övervägandet, enligt Aristoteles. Fantasi (hos Aristoteles närmast "urskillningsförmåga") och känsla är lika avgörande som det rationella förnuftet för att

omdömesförmågan ska kunna utvecklas. Den kunskap som hänger ihop med känsla och fantasi är inte något som kan tillägnas via studier av böcker eller genom logiskt rationellt tänkande. Dreyfus och Dreyfus (1986) anser att experten eller mästaren inte resonerar rationellt logiskt om sina handlingsalternativ utan tänker holistiskt och intuitivt. De skiljer just mellan rationellt kalkylerande och övervägande och anser att övervägandet hör till expert-kunnandet.

The moral of the five-stage model is: there is more to intelligence than calculative rationality. Although irrational behavior – that is, behavior contrary to logic and to reason – should generally be avoided, it does not follow that behaving rationally should be regarded as the ultimate goal. A vast area exists between irrational and rational that might be called *arrational*. [...] (Dreyfus och Dreyfus 1986 s. 36.)

Dreyfus och Dreyfus påpekande aktualiserar förhållandet mellan rationalitet och överväganden: om överväganden enbart betraktas som en form av rationellt kalkylerande missar man poängen med den etiska innebörden av praxis. Det kan vara att en expert inte använder sig av medvetna överväganden i sitt agerande men det torde vara uteslutet att hon inte överväger alternativ när hon utsätts för etiska dilemman. Det som sker då är sannolikt inte enbart ett rationellt kalkylerande utan också en process av intuitivt slag. Olika möjligheter vägs mot varandra och ”känns av” utifrån dess etiska och estetiska kvaliteter.

Om praxis relaterar till estetiska och etiska aspekter är det en rimlig slutsats att praxis bygger just på holistiska och intuitiva procedurer (att det ligger till på detta vis styrks även av Birgerstam 2000), snarare än rationella. Den rationellt kalkylerande proceduren hör hemma inom *poiesis*. Om en etisk aspekt behandlas som en mål-medel-fråga blir resonemanget instrumentellt (och rationellt kalkylerande). Om överväganden enbart byggde på rationellt kalkylerande borde det i princip vara möjligt att utveckla *frönesis* (omdömesförmåga) genom logiskt tänkande och regelföljande. När Aristoteles betonar övningens betydelse för praxis-*frönesis* är det för att lyfta fram att denna form av skicklighet inte är av rationell och logisk art. Känslighet, omdöme, urskillningsförmåga och fantasi utvecklas i möten med en oförutsägbar verklighet. Den rationellt logiska proceduren är alltför långsam och okänslig för att kunna hantera den komplexitet som relaterar till etiska och estetiska värden (Dreyfus och Dreyfus 1986).

Att praxis har mer med intuitiva och holistiska processer att göra än med logiskt rationella betyder inte att förnuft inte är av betydelse för övervägandet. Snarare är det så att de olika formerna förutsätter varandra.

Polariseringen mellan ”praktik” och ”teori” – det vill säga en motsättning mellan synen på kunskap som något som antingen utvecklas genom övning eller genom teoretiska studier beror enligt Ramirez (1995 a) på att vi tappat bort skillnaden mellan *poiesis* och *praxis*. Kanske kan det avståndstagande mot verbaliserande och teoriansknuten reflektion som av tradition finns inom det estetiska området och som också åtminstone delvis understöds av sådana teoretiker som Dreyfus och Dreyfus (1986) bero på just denna oförmåga att skilja mellan instrumentellt tänkande och intentionellt? Om reflektion och teori enbart relaterar till rationellt kalkylerande medför kraven på verbalisering en risk för mekaniskt regelföljande. Om man däremot uppmärksammar att drivkraften i övervägande handlingar är av etisk och estetisk karaktär som inte kan (eller bör) översättas till instrumentella resonemang, samt att alla handlingar också har en teknisk och teoretisk sida, blir det också tydligt att den teoretiska medvetenheten och förmågan kan bidra till att utveckla praxis. Teoretisk och teknisk skicklighet handlar både om att ”veta” (att ha tillgång till redskap och teknik) och att kunna se alternativ. Det är bara om det finns alternativ som den intuitiva förmågan får anledning att prövas och övas. För att teoretiska antaganden ska kunna prövas krävs teoretisk reflektion.

I fokusberättelsen finns flera exempel på resonemang som relaterar till känslomässig inlevelseförmåga och fantasi:

Det man lär sig av att vara så mycket tillsammans är att det finns olika sätt att vara på. Man blir förberedd på att det kan finnas massor av andra sätt att vara på och det har man säkert nytta av som pedagog.

När vi lär oss att tillverka egna enkla instrument gör det att vi känner att vi kan, på riktigt. Vi får hela tiden göra själv. Vi *äger* vår kunskap.

Vi får också hela tiden uppleva att det går att göra musik tillsammans, även om alla har olika förutsättningar och förkunskaper. Vi får uppleva detta både när vi själva spelar, sjunger och dansar på utbildningen och när vi gör vår praktik på olika arbetsplatser. Att det är så att alla kan hade vi väl som en idé när vi sökte utbildningen men nu *vet* vi att det är så.

I ovanstående exempel framhävs ett lärande som har med övandet av inlevelseförmåga och fantasi att göra. Eftersom den teoretiska reflektionen inte

är så utvecklad är det dock inte säkert att de sinnliga och känslomässiga förmågorna kommer till uttryck i faktiska överväganden.

Pedagogiska överväganden är inte enbart pedagogiska

Vägandet tar inte heller enbart med vikter som kan kallas ”pedagogiska”. I fokusberättelsen ges exempel på överväganden som har sin utgångspunkt i andra faktorer än sådana som har med lärande att göra. Behovet att få vara ifred är det som ligger bakom införandet av Frippen. Det är rimligt att anta att även andra personliga motiv, som att känna sig omtyckt eller duktig, alltid finns med i överväganden. Det är också en rimlig slutsats att bristen på metarefleksion gör det svårare att upptäcka vilka faktorer som kan betraktas som pedagogiskt relevanta.

Praxis är inte föremål för överväganden

Under arbetets gång har jag haft flera samtal med kollegor och vänner om just överväganden. Ett av dessa samtal presenteras som en dialog nedan. Det är jag själv (M) som samtalar med en väninna (N) som jag beundrar mycket för hennes skicklighet som pedagog och för att hon arbetar så genomtänkt:

N: Vilka överväganden jag gör? Jag trampar aldrig på någon, jag respekterar alltid individen för den hon är, jag ser alltid till att personerna lär sig det jag sagt att de ska lära sig och att de aldrig känner sig inkompetenta och jag...

M: (avbryter) Men det där är väl inte några *överväganden*? Menar du att du på allvar skulle ha stått och vägt mellan att trycka ned någon och att vara juste?⁸³

Det min väninna (och så gott som alla andra jag talat med) tänker på då hon får frågan om vilka överväganden hon gör, är den praxis hon har: vad det är hon vill med sin undervisning och hur hon vill att undervisningen

⁸³ Detta lilla utdrag kan också ses som ett exempel på en ”narrativ konflikt”. Jag är ute efter en annan berättelse, ett annat tidsperspektiv, än det som min väninna utgår från. Mitt tidsperspektiv är ”episodiskt” (Czarniawska 2004). Jag vill att min väninna ska berätta om konkreta händelser medan hon har ett globalt tidsperspektiv. Enligt Czarniawska (2004 s. 54) är det vanligt att intervjupersoner undviker redogörelser. En anledning till denna strategi är att man ser sig som ”representant”, antingen för sig själv, eller till exempel sin yrkesgrupp. Då inriktar man sig på att ge en bild som är den man vill att andra ska få av det man representerar. För att undvika denna fälla föreslår Czarniawska att intervjuaren ska ställa konkreta frågor av typen: ”Berätta vad du gjorde när du kom till jobbet i morse!”

ska vara medan den pågår. Inte vad hon tvekar mellan i en specifik situation och hur hon då resonerar kring tänkbara alternativa tillvägagångssätt.⁸⁴ Praxis är ett svar på frågan varför man väljer som man väljer, inte ett svar på vad man väljer mellan och hur valjandet går till.

Överväganden kräver stark praxis

Boud och Walker (1998) menar att ett vanligt problem inom reflektionsinriktade utbildningar är en låg medvetenhet om att reflektion förutsätter ett autentiskt behov av att förstå och lösa ett visst problem. Om inte detta förhållande råder kommer de studerande att försöka gissa sig till vad lärarna anser vara det riktiga sättet att tänka. Det autentiska behovet kan ses som ett uttryck för praxis. Det är riktningen som gör att vissa instrumentella problem blir föremål för reflektion och överväganden. Annars handlar det om regelföljande. Utan en klar riktning, en intention, finns inte heller några överväganden. Den övervägande handlingen är en konsekvens av, och konstituerar i sig själv, praxis. I fokusberättelsen ges flera exempel på otydlig eller konkurrerande praxis. Att utbildningsledningen har en tydlig praxis medför inte automatiskt att denna delas av de studerande. Att tolka andras praxis (i detta fall de intentioner man som studerande uppfattar att de utbildningsansvariga har) är viktigt, men det är den egna praxisen som avgör om överväganden görs.

Att överväga är att skapa

Ett sätt att se på valmöjligheter är att betrakta dem som uttryck för komplexitet. När en verksamhet upplevs som färdig, på det sätt som beskrivs i fokusberättelsen, är komplexiteten så reducerad att den inte behöver prövas och undersökas, endast värderas och läsas av. Reflektion och övervägande förekommer enbart i situationer som är komplexa och där det inte finns något enkelt och givet rätt svar (Moon 2000). Övervägandet kan därför också ses som skissande (Birgerstam 2000) och improviserande (Hultman 2001) handling. Vygotskij (1930/1995) beskriver det kreativa skapandet som en kombinatorisk process där individen undersöker och prövar olika alternativ mot varandra. Denna beskrivning skulle också kunna vara en skildring av den övervägande handlingen. Att överväga är

⁸⁴ En liknande iakttagelse kan göras om man studerar vad som sägs under rubriken "Etiska överväganden" i avhandlingar och uppsatser. För det mesta är det övervägandets resultat som anges, inte vad författaren vägde mellan och varför.

att skapa. I fokusberättelsen finns dock flera exempel på förhållanden som snarare tyder på hög komplexitet. Är komplexiteten så stor att det inte går att skönja några möjligheter till ordningsskapande utvecklas sannolikt inte heller några överväganden. För att kunna skapa krävs ett visst "tomrum".

Sammanfattning

Att det varit svårt att finna exempel på övervägande resonemang i fokusberättelsen beror på att den topik som präglar berättelsen inte är en ansvarstopik utan en offertopik. Endast den som ser sig själv som medansvarig överväger. Annars behöver hon inte överväga. Den praxis hon har, det vill säga den föreställning om vad som vore ett gott och riktigt sätt att handla, ger en riktning i övervägandet, men är inte ett övervägande i sig själv. I övervägandet väljer individen mellan alternativ som är tänkbara för henne själv. Vad som är tänkbart beror på individens teoretiska antaganden om hur verkligheten är och hur det hela hänger ihop. Om inte de teoretiska antagandena blir föremål för reflektion begränsas valmöjligheterna. För att överväga krävs också riktning, praxis. Utan en etisk och estetisk intention blir valet av tillvägagångssätt rent instrumentellt: ett regelföljande. Övervägande är inte enbart en fråga om rationellt kalkylerande. Praxis relaterar till intuitiva och holistiska procedurer som utvecklas genom övning. Övervägandet inkluderar reflektion men är inte detsamma som reflektion. Att överväga handlar om att växla mellan att tänka framåt och bakåt. Man frågar framtiden om behov, analyserar vad som hänt och vad som orsakat vad, och frågar sig vad som vore etiskt och estetiskt rätt att göra. Det etiska och estetiska övervägandet sker sannolikt inte genom rationella resonemang utan genom intuitiva och helhetsinriktade procedurer. I övervägandet ingår ett undersökande och prövande som kan beskrivas som skissande, improviserande och intuitivt skapande. I en verksamhet som upplevs som färdig finns inga "tomrum" och då uppstår inte heller några överväganden. I övervägandet ingår rationellt tänkande, fantasi och känsla.

Diskussion

Att i en text som till sin grundläggande karaktär är diskursiv och prövande utnämna ett av avsnitten till en "diskussion" förefaller inte helt självklart. Det som kännetecknar diskussionsavsnittet är att jag här dels genomför en metarefleksion över resultat och metod, dels tar upp sådana aspekter som går utöver studiens syfte och forskningsfråga. De problemområden som undersökningen aktualiserat men som inte svarar mot forskningsfrågan diskuteras också i detta kapitel. Kritik mot undersökningssidén behandlas under olika teman. Avslutningsvis summerar jag genom att ställa frågan vad avhandlingen säger om pedagogiska överväganden och vilka praktiska konsekvenser studien kan få. Jag tar också upp förslag till fortsatt forskning.

Tomhet, tystnad, tillitsbrist och tvivel

Under rubriken *Tomhet* behandlas frånvaron av överväganden samt tillvägagångssättets betydelse för resultatet. *Tystnad* handlar om den kvarblivande känsla jag har efter studien och om systemeffekter, *Tillitsbrist* om det grundläggande och ofrånkomliga "fel" som berättelsen pekar mot. I avsnittet som rubricerats *Tvivel* tar jag upp tvivlet som en förutsättning för överväganden.

Tomhet

Fokusberättelsen handlar nästan inte alls om egna överväganden. Att överväganden i allmänhet är omedvetna var en utgångspunkt i studien, men det kan tänkas att mitt sätt att närma mig denna fråga ändå medfört att man låst sig, eller hamnat utanför ämnet. Vi kan ha försökt hitta övervägandena alltför direkt, trots att de vanligen inte kan upptäckas så enkelt. Jag hade trott att det skulle fungera att gå ganska rakt på sak med denna fråga eftersom jag tänkte mig att de studerande skulle berätta om diskussioner som handlat om hur de skulle göra med det ena eller andra. Det kan tänkas att sådana diskussioner hela tiden förekommer men att mitt sätt att introducera studien medfört att man av någon anledning inte kom att tänka på sådana resonemang. Kanske de samtal man faktiskt hade haft upplevdes som så triviala att de inte skulle vara av intresse i denna undersökning. Frågan "varför" är i första hand en poiesis-fråga; den leder till tankar om instrumentell nytta, snarare än andemening. Det kan därför tänkas att mina varför-frågor, som ju i sig själva alltså är instrumentella

och praktiska, inte var relevanta – de mer grundläggande aspekterna i utbildningen kan kanske snarare förstås som praxis-uttryck än som poësis.

Kansanen (1995 b) konstaterar att de undersökningar som gjorts om lärares tänkande ganska entydigt visar att lärare har svårt att motivera sina beslut. De talar däremot mycket och ingående om innehållet i undervisningen. Kansanen frågar sig om det kan förhålla sig så att de grundläggande motiven till valet av arbetssätt är så självklara för lärarna att de inte går att tala om; de har i princip blivit ”tyst kunskap”. Kanske går det bara att verbalisera sådant som inte är självklart av den anledningen att sådan kunskap pockar på begreppsliggörande. Kansanen anmärker att i så fall borde innehållet i undervisningen vara lika självklart för lärarna och även det omöjligt eller ointressant att prata om. Kansanen frågar sig då om det kan vara så att svårigheten att svara på forskarnas frågor beror på en kulturkrock mellan forskarvärlden och praktikervärlden. Kanske är det helt enkelt så att forskarna och lärarna inte förstår varandra.

När jag i samband med den slutgiltiga sammanställningen av denna text, och drygt ett år efter det att det sista samtalet genomfördes, läste igenom referaten, kunde jag konstatera att den negativa kritiken mot utbildningen blev starkare efterhand. I inledningen var de medverkande huvudsakligen positivt inställda till sin utbildning. De lyfte fram flera värden i utbildningen som tyder på att de upplever den som meningsfull och sig själva som medansvariga. Det var när frågan om egna överväganden mer tydligt hamnade i fokus som kritiken började tona fram. ”Vi tänker inte” utbrast en av de medverkande då. Kanske kan frågan om egna överväganden ha upplevts som något som man borde ha kunnat svara på. När man inte kunde det, söktes orsaken till denna svårighet i utbildningen som sådan. Man upptäckte att man var omedveten om sådant som man tyckte att man borde vara mer medveten om. Kritiken kan kanske därför vara en form av försvar.

De undersökningar som tidigare har gjorts om pedagogiska överväganden och pedagogisk reflektion har i första hand riktats mot yrkesutövande pedagoger, eller studerandes reflektioner i samband med praktik (eller verksamhetsförlagd utbildning, som det numera kallas inom lärarutbildningarna). En relativt etablerad teoretisk modell för kompetensutveckling

är den som 1986 presenterades av bröderna Dreyfus^{85 86}. Modellen kan ifrågasättas. Inte minst kan man fråga sig om all kompetens utvecklas genom oreflekterat regelföljande. Förmågan till kritiskt tänkande och reflektion är kanske något som utvecklas med hjälp av sociala strukturer och mönster som till exempel språk, något som kan påminna om regler, men själva den kritiska reflektionen som handling är något helt annat än regelföljande. Att också den oerfarne kan vara kapabel till kritiskt tänkande och reflektion torde vara uppenbart. Om det ligger något i att novisen i första hand frågar sig ”vad som gäller” i en specifik situation, utan att kunna se till ett större sammanhang eller kunna göra skillnad mellan vad som är viktigt och vad som inte är det, borde en undersökning om reflektion och överväganden bland studerande inte kunna ge något annat resultat än att några medvetna överväganden inte görs av dem som studerar. De övervägande handlingar som jag hade hoppats finna exempel på rörde inte i detta fall den verksamhet som de studerande utbildar sig för, utan den egna utbildningen. Frågan om studerande också kan sägas vara noviser i sitt eget lärande och därför inte kan göra några överväganden gällande studierna är intressant. Om Dreyfus och Dreyfus har rätt blir strävanden efter aktivt studentinflytande och kritisk reflektion som viktiga inslag även i grundutbildningen, meningslösa.

Tomhetens tydlighet

Man kan utan vidare konstatera att den tanke jag inledningsvis hade inte fungerade. De intressanta berättelserna om studerandes pedagogiska överväganden gällande den egna utbildningen utvecklades inte genom fokussamtalen. I det avseendet ekar berättelsen av tomhet. I en undersökning som bygger på exempel avsedda att åskådliggöra något allmängiltigt, är skickligheten att välja sådana avgörande. I detta fall skulle man kunna hävda att forskningen borde ha avbrutits och att andra exempel i stället skulle ha tagits fram. Det som gör att jag väljer att använda detta material är att det just genom sin tomhet faktiskt ändå bidrar till att rikta uppmärksamheten mot det som var avsikten med studien. Det blir tydligt

⁸⁵ Bröderna Dreyfus ifrågasätter möjligheten att ersätta mänsklig kompetens med datorer. Människan fungerar inte som en kalkylerande maskin, hävdar de, intuition är det som gör oss till experter. Se även s. 58 f.

⁸⁶ Modellen/teorin har inte bara använts inom professionsforskning utan också bland elever i skolan. Man har studerat barns utveckling inom hantverksinriktat lärande och kunnat konstatera att lärandeprocessen kan beskrivas som en utveckling från novis till allt högre grad av självständighet (Lindström 2002).

vad som krävs för att överväganden ska kunna göras och vad en övervägande handling är.

Konflikten mellan min egen ”berättelse” – i detta fall de föreställningar jag hade om vad samtalen skulle handla om – och den berättelse som konstruerades genom fokussamtalen skapar ett spänningsfält som kanske ännu tydligare kan bidra till syftet att rikta uppmärksamheten mot den övervägande handlingen än vad som skulle ha varit fallet om samtalen verkligen handlat om överväganden.

Det skapande tomrummet

Clandinin och Connelly (1996) talar om ”a safe place” som en förutsättning för lärande reflektion (eller ”think again” som de kallar reflektionen). För dem är berättandet en form av reflektion och just en sådan som krävs för professionell utveckling. Berättande är en skapande verksamhet. En viktig aspekt av tomhet som tydliggjorts genom fokusberättelsen är tomhetens skapande potential. I berättelsen sägs på flera ställen att schemat upplevs som späckat och utbildningens form som färdig och given. Just detta färdiga och fullspäckade beskrivs som orsak till de uteblivna reflektionerna och de övervägande samtalen. Entymemet får sin kraft genom att lyssnaren eller läsaren själv får fylla i det som fattas för att ett resonemang ska hålla ihop. ”Fylleriövningar” i skolan blir så mördande tråkiga eftersom det finns ett givet rätt svar och inget tomrum där man själv kan skapa något nytt. Ansvar och skapande hänger ihop på så vis att den som tar ansvar också måste kunna föreställa sig att det finns handlingsalternativ. Att följa regler kan ibland vara uttryck för ett ansvarsfullt handlande men den ansvarsfulla handlingen är i sig själv inte regelföljande utan skapande. Skapande förutsätter sannolikt just tomrum.

Tystnad

Hela forskningsprojektet präglas på något sätt av tystnad. Det var svårt med kommunikationen innan projektet kom igång. Inga tider gick att hitta. Inga andra än de medverkande har kommenterat projektet. De studerande berättar att de inte talar om sin verksamhet. ”Sitt still i båten”, skrev en vän, när han läst mitt första utkast till avhandlingen. Man får en bild av en verksamhet som ingen riktigt vågar röra i och där alla ligger lågt och håller igen, såväl studerande som skolans ledning.

Den tystnad – det vill säga det faktum att man inte talar om sådant som man borde tala om för att kunna utveckla och förändra en verksamhet –

som berättelsen pekar på, kan ses som ett mer allmängiltigt fenomen än enbart pedagogiskt. I den introspektiva essän *Tystnadens sociala mekanismer* (2006) berättar Dan Gullmander om sin egen benägenhet att tystna. I förordet till rapporten påpekar Bengt-Åke Wennberg att de verksamheter och skeenden som människor idag är inblandade i är så komplexa att de är svåra att överblicka och genomskåda. En effekt av detta blir enligt Wennbergs antingen tystnad eller ”gnälligt” protesterande, men inte konstruktiva och handlingsinriktade samtal. Vidare sägs att de resonemang som i allmänhet förs om olika samhällsfenomen är så förenklade att de slutsatser av handlingsinriktad karaktär som ändå görs blir meningslösa. De sätt man har att närma sig svåra och angelägna frågor präglas av antingen ett vertikalt och hierarkiskt tänkande, där alla lösningar på problem handlar om att hitta en tillräckligt duktig ”chef”, eller ett individualistiskt tänkande där den enskilde menar att ”detta är inte mitt bord” och helt enkelt avsäger sig allt ansvar för gemensamma angelägenheter. Dessa sätt att resonera medför att man antingen tänker sig att människor blir ”tystade”, eller att de har för dåliga kunskaper eller egenskaper och därför måste ”uppfostras”. Ingen av dessa tankemodeller räcker till för att förklara och komma till rätta med de problem som vi ser i dagens samhälle, säger Wennberg. Det som krävs är i stället ett ”systemiskt” tänkande.

Gullmander (2006) upptäckte att han under ett seminarium inte kunde säga det som borde sägas för att de resonemang som fördes skulle bli riktigt meningsfulla. Författarens tolkning av det som hände är att själva upplägget byggde på antaganden som inte uttalades, men som de sociala mekanismerna förstärkte. Dessa antaganden utgick från tysta överenskommelser som bildade den fond mot vilket undervisningen (föredraget/seminariet) bedrevs. Det var inte bara innehållet i föredraget som omöjliggjorde andra synsätt, utan även sammanhanget bidrog till att de roller man intog också uteslöt alternativ, säger Gullmander vidare.

Gullmander frågar sig om inte själva utbildningssituationen som sådan medför ett socialt system som omöjliggör den sortens samtal som borde föras.

Det finns något alldeles speciellt som blir till varje gång man inordnar sig i en utbildningssituation och som existerar utöver de deltagande själva. Läraren, som må ha andra intentioner, får ofta underförstått *tolkningsföreträde*. Denne förväntas ordna så att alla kommer till tals, att alla förstår (kanske ibland tycker lika), att alla är aktiva, att alla lär sig etc. Eleven som också må ha andra intentioner, får ofta en *medresande* relation. Denne väntas givetvis vara aktiv, men helst resa med i det som läraren ordnat, eleven väntas också tala eller vara tyst när det förväntas. (a. a. s. 31 f.)

Gullmander menar att de medverkande i en undervisningssituation automatiskt intar ”barn-vuxen”-roller som försätter både elever och lärare i positioner de helst skulle vilja slippa och som de ömsesidigt innerst inne gör uppror mot.

I presentationen av rapporten *Kunskapare och professionella aktörer* (Wennberg och Hane 2007) säger författarna:

Vad det handlar om är att vi verkar ha en arbetskultur som förnekar det intellektuella kapital som varje medarbetare besitter och som är nödvändigt att ta vara på för att skapa ett produktivt arbetsliv. Att hävda kunskaps-samhället och samtidigt förneka medarbetare att dra nytta av just de kvaliteter man säger sig hedra skapar den ohälsa vi möter i dagens arbetsliv. (a.a. 2007.)

I rapporten diskuteras tystnaden i arbetslivet som dels ett hälsoproblem, dels ett verksamhetsproblem. Hälsoproblemet handlar om den frustration som ”professionella aktörer” (författarnas definition av ansvarskännande medarbetare) känner när de ser att den verksamhet de medverkar i inte fungerar så bra som den skulle kunna göra, och där det blir omöjligt att komma till tals om sådant som skulle behöva talas om för att kunna utveckla och förbättra verksamheten. Hälsoproblemet handlar också om den frustration man känner om man inte får komma till sin rätt och få användning för sina resurser. Verksamhetsproblemet går hand i hand med det personliga hälsotillståndet. Att många verksamheter är ineffektiva, destruktiva, miljöfarliga och oetiska är i sig ett samhällsproblem. När många medarbetare klart ser problemen och också anser sig veta hur de skulle kunna åtgärdas, men när inget ändå händer, är det både ett problem på det individuella planet och på det samhälleliga.

Författarnas förklaring till fenomenet är baserad på ett systemteoretiskt tänkande inspirerat i första hand av Luhman (2005). Wennberg och Hane menar att tystnaden bland annat beror på sociala systems reflexmässiga försvar mot varje förändring. Dessa reflexer påminner om Jantelagen (Sandemose 1934). Författarna säger att den första reflexen är att man själv har rätt och den andre (de andra) har fel. Man försätter sig omedelbart i en vertikal position där andras kritik, eller annorlunda uppfattning, tolkas som brist på kunskap, förstånd eller uppfostran. Den andra reflexmässiga reaktionen påminner om den första, men är av en omvårdande karaktär. Den andre ses som svag och i behov av särskilda omsorger. Man tar inte den andres uppfattning på allvar utan ser den som ett tecken på brister av olika slag. Denna reaktion är svår att bemöta

eftersom den bygger på vänliga avsikter. Den tredje reflexmässiga reaktionen leder enligt författarna till "elefantiasis". För att kunna inkludera de nya synpunkterna expanderar systemet. Nya avdelningar konstrueras där de störande elementen kan få hålla till. Är det problem med brotts-offer skapas en brottsoffermyndighet. Är utbildningen dålig tillsätts en kvalitetsgranskningskommitté. Elefantiasis-reaktionen leder så småningom till ett så diffust och komplext system att ingen riktigt förstår hur det fungerar. De olika delarna har heller ingen uppenbar nytta av att tillhöra samma system.

Det sociala systemets identitet skapas genom språket, men dess kärna är osynlig för dem som medverkar i systemet. När man förstått mekanismerna blir det emellertid möjligt att inifrån förändra systemet. Det är detta som författarna ser som den enda tänkbara lösningen på de tystnadsproblem som de menar förekommer överallt i det moderna samhället.

Systemeffekter, "habitus" och entymem

Tystnaden kan alltså bero på systemet som sådant. Några av resonemangen i fokusberättelsen verkar inte förlägga orsaker vare sig till nytto-aspekter (poiesis), praxis eller teoretiska föreställningar om hur något hänger ihop. "Det är så här det är-resonemangen" kan relateras till praxis, det vill säga intentionalitet, men i de fall man verkar vara överens om att sakernas tillstånd knappast är önskvärda skulle man också kunna se ett sådant resonemang som en annan typ av sambandsförklaring.

Att vissa former har etablerats som rutiner som man gemensamt hjälps åt att vidmakthålla genom att inte tala om verksamheten, kan uppfattas som ett resonemang som är en slags "systemförklaring". Upprätthållandet av vissa former kan ses som en del i ett slags identitetsskapande. Sådana orsaker skulle alltså kunna beskrivas som "systemiska". Orsaken till att det är som det är förläggs vare sig hos sig själv eller hos ledningen, utan i det system som musikanimatorutbildningen som kultur i sig själv utgör. Ett levande system strävar efter att upprätthålla och reproducera sig själv utan att någon enskild person eller händelse är orsak till hur det är. Man kan också tänka sig att vanans makt lätt gör oss till oreflekterade slavar, snarare än kritiska och självständigt tänkande personer. Den franske sociologen Pierre Bourdieu (1995) myntade begreppet "habitus" för att förklara den sociala trögheten: vad det är som gör att vi inte ändrar på sådant vi är överens om att försöka ändra på. "Habitus" är ett slags system av förkroppsligade vanor som utvecklas i det sammanhang där vi befinner oss. Detta system består både av minnen, som på olika sätt

finns bevarade i kulturen, och de mer personliga, lokala och aktuella omständigheterna. Tystnaden kan således vara en systemeffekt.

Tystnaden kan också ses som ”cementet som binder samman individ och samhälle” (Ramirez 1995 c s. 2).

Var gång vi talar och var gång vi vägrar att tala, finner vi oss invecklade i en makthandling. På samma gång som vi utövar färdigheter som vi besitter, strider vi mot en makt som upprepar sig inom oss själva. ”Varje ord” har Maurice Blanchot sagt, ”innebär våld.” ”Och på samma gång”, säger han, ”vet vi mycket väl att de som diskuterar inte alls slåss, och att språket är den verksamhet genom vilket våldet avstår från att bli öppet för att i stället övergå till att vara hemligt.” (Ramirez 1995 c s. 2 f.)

Johan Asplund har uttryckt samma tankegång, bland annat i *Om mikromakt och hälsningsceremonier* (1987). Asplund beskriver omöjligheten i att sluta hälsa på sin granne. Så länge man medvetet låter bli att hälsa på någon, förhåller man sig ändå till den man inte hälsar på. Att inte hälsa är att utöva ”mikromakt”. Det är bara om man slutar uppfatta grannen som en person som man egentligen borde hälsa på, som man verkligen inte hälsar. Då har inte längre ickehälsandet någon social innebörd (för den som inte hälsar, grannen kan däremot uppleva ickehälsandet som en makthandling). I ett sammanhang där det rimliga vore att man talade med varandra blir därför tystnaden ”talande”. Den blir en makthandling.

Inom retoriken anses entymemet vara ”bevis” på samma sätt som syllogismen eller den logiska slutledningen är bevis i den dialektiska proceduren (Aristoteles 2002 s. 28). Entymemet är det ”uteslutna tankeledet”, det som måste fyllas i för att ett resonemang ska hålla ihop. Entymemet är det som inte behöver uttalas eftersom det tas för givet. Tystnaden kan därför också säga något om det som betraktas som självklart. ”Vad betyder tystnaden?” Ramirez 1995 c s. 5). Vad tystnaden i detta fall skulle säga om vad som tas för givet och som binder ihop det sociala sammanhang som fokusberättelsen handlar om, skulle kanske kunna vara föreställningen om vad utbildning är. Utbildning ses som en vertikal relation där den som studerar är någon som befinner sig ”under” den som anordnar utbildningen. Det räcker att en av parterna tar denna bild av vad utbildning är för given för att man inte ska kunna tala om det som vore bra att tala om. Den som tar initiativet till ett samtal av den karaktär som förutsätter en horisontell relation, det vill säga partnerskap och ömsesidigt ansvar, måste bryta med föreställningen om vad utbildning är.

För Freire (1972) är ”tystnadens kultur” en del av den ”tämjande pedagogiken”. Genom det han kallar ”bankpedagogik” (som med svensk terminologi närmast motsvaras av ”korvstoppning”) tämjer man de studerande och gör dem också tysta. Man förmedlar de värderingar och det samhälle som man vill att eleverna ska inordna sig i. Undervisningen blir så kompakt att eleverna får fullt upp med att ta in vad som gäller. De hinner inte med några egna reflektioner och blir därför tysta. I den frigörande pedagogiken (som enligt Freire är den tämjande pedagogikens motpol) är reflektion och ”ordsättande” viktiga inslag.

Tillitsbrist

Lika skriande som tomheten och tystnaden framträder genom fokusberättelsen, är bristen på tillit. Hur det än ”egentligen” förhåller sig med utbildningen så är det alldeles entydigt så att den berättelse som konstruerats genom fokussamtalen just är en berättelse om bristande tillit. Detta uttrycks både i resonemangen om hur skolans ledning ser på de studerande och hur man som studerande själv ser på sina lärare. Det späckade schemat är till för att kontrollera eleverna. Kritik undviks eftersom det finns en risk att den kommer att tas personligt. Man litar inte på att de som har hand om viktiga undervisningsmoment vet vad de gör och man känner sig manipulerad. Tillit är en förutsättning för fungerande demokrati. Brist på tillit anses av många samhällsforskare vara ett av samtidens stora problem (jfr Lund 2001, Ramirez 2001, Rothstein 2003). Fokusberättelsen är på så vis också en berättelse om vårt moderna samhälle.

Tvivel

Utan tvivel är man inte riktigt klok.
(Tage Danielsson 1974 s. 103.)

Om tillit är en förutsättning för ansvar, och därmed för överväganden, kan tilliten kontrasteras mot tvivlet. Motsatsen till tvivel är tvärsäkerhet. Om man ska tro Tage Danielsson är det alltså dumt att vara tvärsäker. Paul Ricoeur talar om ”misstankens hermeneutik” (1993). För Dewey (1997), Peirce (1990) och Schön (1983) är tvekan och tvivel grunden för den lärande reflektionen. Enligt Dreyfus och Dreyfus (1986) tvivlar inte mästaren, kunskapen har blivit ”tyst” och en del av personligheten så att man på sätt och vis går på rutin, enligt Dreyfus och Dreyfus.

Automatiserade beteenden anses allmänt som önskvärda eftersom de medger att uppmärksamheten kan läggas på kritiska moment. En bilförare som måste tänka på hur hon gör när hon lägger i en växel eller inte har automatiserat beteendet att ideligen titta i backspeglarna, har inte samma möjlighet att fatta snabba beslut i en plötsligt uppkommen kritisk situation. Övervägandet hör hemma i det handlingsutrymme där inte rutinen gör att man kan gå på "autopilot". Samtidigt innebär automatiseringen en fara. Uttrycket "rutinens brant" säger vad faran gäller. Tanken är att det oreflekterade och automatiska beteendet medför ett slags döda handlingar som inte utvecklar utan bara upprepar och cementerar. Att samtala med studerande om något som de knappast ännu hunnit utveckla några automatiserade beteenden kring borde vara ett sätt att hitta mängder av exempel på levande tänkande, fyllt av tvivel och upptäckter.

Fokusberättelsen är inte heller någon okritisk och tvärsäker berättelse. Den grundläggande hållning som kommer till uttryck är snarare kritiskt tvivlande än tvärsäker. Utgångspunkten är att utbildningen mycket väl skulle kunna vara på annat sätt än den är och man har också reflekterat kring hur den är och varför den är som den är. Det som gör att tvivlandet inte leder till reflektion i form av överväganden, är att det rör sig om ett distanserat, heteronomt⁸⁷, tvivel. Det är inte ett tvivel som avser de egna handlingarna. Tvivlet gäller andras överväganden.

Enligt den kritiska teorin (Habermas 1995) och enligt Freire (1972; 1975) är reflektionens viktigaste syfte att frigöra genom ökat medvetande om de maktförhållanden som man själv är fångad i. Denna reflektion bör i slutändan leda till handling, men steget dit är att göra sig medveten om yttre förhållanden, det vill säga resultatet av andras överväganden. Med ett sådant synsätt uttrycker fokusberättelsen en kritisk hållning till yttre ramar och maktförhållanden och kan då också läsas som ett första steg mot ett handlingsinriktat reflekterande.

⁸⁷ Uttrycket "heteronomt" är inspirerat av Zygmunt Bauman (1999). "Men oavsett om den känns motbjudande eller välgörande eller tröstande innebär all ofrihet heteronomi, det vill säga det tillstånd där man följer någon annans regler och bud; ett agenttillstånd, det vill säga ett tillstånd där den handlande är agent för någon annans vilja." (s. 96.)

Reflektionsbegreppet och den övervägande handlingen

Reflektion och övervägande hör ihop men kanske vore det bättre att i stället för reflektion ibland tala om överväganden? När det gäller reflektionens innehåll finns också en hel del att diskutera. Tänkandets relation till musik är ytterligare en infallsvinkel. Förhållandet mellan reflektion i handling och över handling samt ett ifrågasättande av det pedagogiska värdet av överväganden avslutar diskussionen om reflektionsbegreppet.

Reflektion och övervägande som pedagogiskt funktionella begrepp

I fokusberättelsen sägs alltså att de studerande inte reflekterar. Det kan vara så att reflektionen inte är någon framträdande del i utbildningen. Det kan också vara att sådan verksamhet hela tiden pågår, bara att man inte för någon metareflektion (se ovan). Det kan också tänkas att det är reflektionsbegreppet som sådant som är så otydligt att det inte bidrar till att utveckla just reflekterandet.

Många studier visar att praktiker har svårt att tydliggöra sina reflektioner (Boud och Walker 1998, Emsheimer 2002, Kansanen 1995 b, Penso och Shoham 2003, Woodford 2004) samt även precisera innebörden av begreppet reflektion (Emsheimer 2005, Schein 1999).

Begreppet reflektion är mångtydigt. Att det betyder "eftertanke" torde dock alla vara överens om. Men som begreppet används i vardagsslag kan det innebära "fundera", det kan också som Moon (2000) påpekar, associeras till meditativa och introverta, eller till psykologiserande och känslomässigt intuitiva aktiviteter. Det kan också betyda "tyckande" i bemärkelsen värderande (Emsheimer 2005). Att man i utbildningssammanhang avser något mer specifikt än "funderande" eller "tyckande" är kanske inte alldeles självklart. Det krävs förmodligen rätt goda kunskaper om lärande för att det ska vara uppenbart att meningsfull reflektion inte kan handla om att "tycka" eller att dra generella slutsatser.

Samtliga teoretiker som diskuterar reflektionsbegreppet utgår uttalat eller outtalat från att reflektion har med handling att göra och att dess syfte är att påverka framtida handlingar. Är det inriktningen på någon form av handling som i sin tur betraktas som avgörande för lärandet är det frågan om det inte vore mer lämpligt att i stället tala om överväganden. Genom att använda begreppet övervägande betonas den framåtriktade handlingen

samt att det rör sig om eget ansvar. Ett övervägande är något som sker innan något genomförs. Övervägande som begrepp lyfter också fram handlingens diskursiva karaktär. Reflektionsbegreppet leder däremot tankarna till det bakåtblickande och kan lätt associeras till en kontemplativ och introvert eller värderande verksamhet. Reflektion kan alltså uppfattas som "genus judiciale", men förmodligen är det i stället "genus deliberativum" som reflektionsteoretiker och utbildningsanordnare eftersträvar.

Uttrycket övervägande som metafor betraktat har ett mer mångfasetterat innehåll än metaforen reflektion. Att väga något mot något annat innebär att placera vikter i olika vågskålar och pröva dem mot varandra. Att söka olika argument, att byta argument och pröva balansen är det man gör när man prövar olika handlingsalternativ. Vägandet är inte enbart en fråga om rationellt kalkylerande utan förutsätter också ett intuitivt "avkännande" där etiska och estetiska aspekter fungerar som balanserande kraft. Vägandet innefattar en undersökning av omständigheter och hur och varför det som redan inträffat skedde, det vill säga den bakåtblickande process som brukar kallas reflektion. Övervägandet inkluderar och förutsätter reflektion men är inte självklart liktydig med reflektion. Reflektionen som metafor ger i första hand bilden av återkastat ljus, spegling. Att spegla kan innebära att helt enkelt härma men behöver inte betyda aktiv bearbetning. Metaforen leder inte tankarna till dynamisk aktivitet. Kanske är det metaforens relativt passiva karaktär som bidragit till att den reflekterande och systematiska aktivitet som i allmänhet åsyftas av lärare eller verksamhetsutvecklare är så svårfångad? Om man inom utbildning och verksamhetsutveckling i stället utgick från begreppet övervägande skulle den handling som avses kanske kunna framstå mer tydligt? Den kunde då också i sig själv bli föremål för övervägande: "hur ska vi göra för att utveckla vår övervägande förmåga?".

Reflektionens innehåll

– metareflektion och personlig utveckling

Arfwedson (2002) menar att reflektionens innehåll är en bortglömd aspekt. Vad man reflekterar över skulle således vara viktigt att uppmärksamma.⁸⁸I fokusberättelsen hävdas att de studerande inte reflekterar, de bara gör. Innebörden av begreppet reflektion är som nämnts ovan inte alldeles självklar. Att reflektera över utbildningen som uttryck för en viss

⁸⁸ Om man i stället valde begreppet "övervägande" skulle man kanske säga: vilka aspekter handlar övervägandet om? Vad är syftet med övervägandet?

pedagogisk praxis och i relation till ett syfte som ligger utanför de enskilda studerandes egna behov samt processerna i gruppen är något annat än att reflektera över den egna personliga utvecklingen och den grupp-dynamiska processen. Att dessutom medvetandegöra själva den reflekterande handlingen, det vill säga att ägna sig åt metareflektion, är något annat än att reflektera i största allmänhet. Det kan tänkas att reflektion ingår i utbildningen men att den huvudsakligen är inriktad på sådana aspekter som Pusztai (2000) kallar socialpsykologiska. Om utbildningen dessutom kommit att bli mer förberedelse än manifestation (se s. 211) kommer också de instrumentella aspekterna att dominera. Detta förhållande kan i sig bidra till att förstärka den socialpsykologiska inriktningen. En verksamhet som ska leda till något annat måste motiveras med nyttoargument. Om det inte går att hänvisa till specifika kunskaper eller färdigheter av mer tekniskt slag är det förmodligen de personlighetsutvecklande effekterna som framhålls. Om detta är en negativ utveckling vill jag låta vara osagt. Det som möjligen kan betraktas som negativt är om det socialpsykologiska perspektivet tas för givet och uppfattas som enda tänkbara inriktning.

Enligt Pusztai (2000) och Rasmusson (2000) beror den starka betoningen av det personlighetsutvecklande perspektivet inom dramapedagogutbildningen i Sverige på att denna drivs av folkhögskolan och inte högskolan. Den teoretiska medvetenhet som de båda författarna efterlyser hör enligt dessa forskare ihop med vetenskaplig skolning. De är överens om att dramapedagogutbildningen skulle vinna på att i stället drivas av högskolan. De forskare som sysslar med lärarprofessionalisering och lärarutbildning betonar också den vetenskapligt teoretiska skolningens betydelse (Alexandersson 2007, Kansanen 2005). Kanske kan samma resonemang tillämpas på musikanimatorutbildningen. Inget hindrar att man även inom en folkhögskoleutbildning utvecklar förmågan till teoretisk metareflektion men det är onekligen inom högskolan som skolningen av det kritiska tänkandet är djupast förankrat. Musikanimatorutbildningen är liten och risken med en liten utbildning som dessutom inte självklart har tillträde till ett teoretiskt sammanhang som det som akademien i bästa fall kan erbjuda är att den kan stagnera och bli ”sig själv nog”. Visserligen innebär systemet med gästlärare från hela landet att utbildningen hela tiden utsätts för utifrån kommande impulser och ifrågasättanden. Men eftersom gästlärarnas medverkan effektiviserats så att de enbart besöker utbildningen ett par dagar, i stället för som tidigare en hel vecka, blir deras medverkan mest en fråga om att dela med sig av kunskaper. Något utrymme för kritiska diskussioner och djupare reflektioner finns knappast.

Musik och tänkande

Att utbildningen är en musikutbildning kan också tänkas bidra till den passivitet som skildras i berättelsen. Paul Woodford (2004) menar att musiklärarutbildningarna generellt inte stimulerar de blivande pedagogerna att bli intellektuellt aktiva och kritiskt tänkande "public intellectuals". I stället ser sig musiklärarna som renodlade praktiker:

These and other factors have contributed to the preparation of tame and intellectually passive musicians and music teachers who appear incapable of thinking for themselves and coping with real-world problems and situations involving uncertainty, uniqueness, and value conflict. York's music teachers, for example, while acknowledging that they are out of touch with their students' interests and needing to learn more about contemporary popular musical culture, appear incapable of helping themselves. Although willing to learn more about other musical styles and genres if opportunities present themselves, those teachers appear to be passively waiting for someone else to initiate change through professional development. (Woodford 2004 s. 25.)

Woodford menar givetvis inte att musiken som sådan skulle göra studerande mindre benägna att ta ansvar och att tänka självständigt. Han kritiserar musikpedagogutbildningarna i Storbritannien och USA för att inte ha tagit vara på arvet efter Dewey. För Dewey var den kritiska reflektionen ett samhällsansvar. Musikutbildningen skulle bidra till att utveckla aktiva och kritiskt tänkande musikskapande människor. Pedagogerna såg han just som "public intellectuals" med särskilt ansvar att tänka längre och ta reda på mer samt bidra i samhällsdebatten med sina speciella kunskaper. Woodford talar således om musiklärarutbildningen. Att man inom denna enligt Woodford fortfarande har ett etnocentriskt och elitistiskt konservativt sätt att se på musik, lärande och samhälle är knappast en kritik som är tillämplig på just musikanimatorutbildningen. Tvärtom kan man säga att musikanimatorutbildningen kom till som en reaktion mot just de förhållanden som Woodford pekar på. Men den "otålighet" inför intellektuella frågor som Woodford menar att musiklärare ofta visar prov på skulle alltså kunna ses som uttryck för den antiintellektualism som enligt vissa kritiker ofta kännetecknar utbildningar inom det estetiska området.

Inflytandet från romantiken brukar ofta anges som orsak till denna antiintellektualism (Edström 2006, Eisner 2002, Løvlie 1990, Rahbeck Schou 2005). Enligt den romantiska traditionen ses det konstnärliga området som oåtkomligt för intellektet. Utbildning kan till och med

förstöra det konstnärliga skapandet. Ju ”naturligare” desto bättre. Teoretiserande och intellektuellt ifrågasättande är att döda och mala sönder, enligt detta sätt att tänka. I berättelsen uttrycks knappast något avståndstagande mot intellektuella resonemang. Svårigheterna att ändå utveckla sådana skulle kunna bero på den naturalistiskt-romantiska tradition som till stora delar sannolikt präglat utbildningen, åtminstone under dess uppbyggnad. Att inte systematisera det intellektuella och kritiska tänkandet, det vill säga att inte medvetet bidra till att utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt, kan ha blivit en vana redan från början och därför även fortsättningsvis en självklar del av utbildningens sätt att fungera. Den självbild som framhålls i berättelsen: ”Det finns också en bild av att prata är någonting jobbigt” (se s. 133) kan verka som en självuppfyllande profetia: ”Musikanimatorer är inte så intellektuella”. Genom att ta avstånd från kritisk reflektion och vetenskapligt tänkande bekräftas då den i gruppen rådande föreställningen om vad det är att vara musiker och musikanimator.

Reflektion-i-handling

I samtalen med de studerande utgick jag från planeringssituationer. Jag ville få exempel på samtal som förts inom elevgruppen om hur man skulle göra med det ena eller andra. I inledningskapitlet talar jag däremot om överväganden som uppstår i ett akut läge. Kansanen (1995 a) och Alexandersson (1994) talar om reflektion på olika nivåer. Det Kansanen kallar ”aktivitetsnivå” är kanske den nivå där improviserandet hör hemma. Schön (1983) skiljer mellan reflektion ”on action” och ”in action”. Improvisationen skulle då handla om ”reflektion-i-handling” (Molander 1993). Kritik har riktats mot distinktionen: även en reflektion i handling innebär ett slags distansering. Det är bara tidsspannet som skiljer de olika formerna åt. Frågan är ändå om den reflektion som sker i ett akut läge har samma karaktär som det mer systematiska reflekterande som görs i lugn och ro efteråt. Kanske är det som sker i ett akut läge ett slags ”avscanning” av genom rutinen förvärvade tillgängliga handlingsalternativ. Det som sker är inte ett systematiskt och kritiskt rationellt prövande utan att man ”känner av” och väljer det som intuitivt känns bäst.⁸⁹ Ändå föreställer jag mig att de alternativ som i en akut situation blir tillgängliga för ”avscanning” också påverkas av de överväganden individen fått en

⁸⁹ Denna tanke har jag fått från Gunnar Cardell som föreslog att det var så det gick till, när vi hastigt talade om improviserandet på en gemensam lunchrast. Se även Dreyfus och Dreyfus (1986).

vana att göra i sammanhang där hon haft tid för eftertanke. Man kan dock fråga sig om fokussamtalen fått ett annat resultat om jag istället haft de blixtnabba inre tveksamheterna och därpå följande resonemangen som utgångspunkt. Om jag hade haft en sådan inriktning hade jag emellertid valt en annan grupp att samtala med. Anledningen att jag valde just denna grupp var som tidigare nämnts att jag föreställde mig att de ständiga samtalen om utbildningen, som jag utgick från att man förde, skulle göra det lätt att hitta exempel.

Är det självklart att det är bra med överväganden?

Utgångspunkten i denna studie är att övervägandet är detsamma som "theories-in-use" – alltså de teorier som får genomslag i praktiken, men också en idé om att övervägandet är en procedur som är nödvändig att utveckla sin färdighet i för att bli en god pedagog. Kan inte åtminstone den senare utgångspunkten ifrågasättas?

I litteraturen om reflektion och överväganden som hänvisar till empiriska studier lyfts brister i första hand fram (Boud och Walker 1998, Emsheimer 2002, Kansanen 1995 a, Silén 2000). Det är det dåligt utvecklade reflekterandet, bristen på metareflekion och det mekaniska reflekterandet som kritiseras. Så särskilt många goda exempel som skulle kunna stödja tanken att reflektion (och övervägande) också bidrar till utvecklad kompetens och handlingsklokheter verkar inte finnas. Hos till exempel Chen (1999), Heilmann Hansen (2005) och Silén (2000) finns visserligen goda exempel men några egentliga "bevis" kan man knappast tala om. Kanske är det omöjligt att bevisa sådana samband. Kanske är det snarare så att trovärdigheten för ett samband mellan utvecklad reflektionsförmåga och ökad handlingsklokheter är av praktisk-etisk natur. En fråga om praxis snarare än poiesis.

Om övervägandet till stor del relaterar till intuitiva och holistiska procedurer är det också troligt att det är svårt att sätta ord på handlingen. Kanske innebär kravet att tydliggöra sina ställningstaganden en risk att det instrumentella tänkandet förstärks till nackdel för den holistiska och intuitiva förmåga som den etiska och estetiska handlingen bygger på? Att det kan förhålla sig så antyder Dreyfus och Dreyfus (1986). Konsekvensen av ett sådant resonemang blir att man ska låta praktiken vara ifred och akta sig för reflektion och teoretisering. För egen del tror jag att denna i längden destruktiva (och romantiska?) polarisering mellan intuition och rationalitet är en konsekvens av att man inte uppmärksammat skillnaden mellan poiesis och praxis. Den tredimensionella tolkningen av den aristoteliska

begreppsapparaten gör det tydligt att rationella aspekter ingår i varje verksamhet. Dessa ska inte undvikas utan genomföras på ett så bra sätt som möjligt. Att rationalitet är bra betyder inte att det räcker att enbart utveckla sin rationella förmåga. Det bör också vara möjligt att ana konturerna av praxis genom rationell reflektion, bara man förstår var det är man ska leta. Så länge verkligheten uppfattas som tvådimensionell riskerar däremot kravet på verbalisering att praxis förvandlas till poiesis.

Tanken att övervägandena ska gälla den egna utbildningen kan också ifrågasättas. I fallet med musikanimatorutbildningen gör de studerande ständiga överväganden i den praktik de genomför. Kanske är dessa överväganden omedvetna, men de studerande kan inte undgå att hamna i situationer där de måste ta ställning och välja att göra på det ena eller andra sättet. Räcker inte det? Bör de inte utveckla omdömesförmåga och yrkesskicklighet genom sin praktik? Vad skulle vitsen vara med att känna sig delaktig i den egna utbildningen och själv fatta beslut om den? Att jag valde denna infallsvinkel berodde på att jag ville ha bra berättelser om överväganden. Jag utgick från att sådana skulle vara lättare att få fatt på om jag vände mig till en grupp som ofta fattar beslut gemensamt. Hade jag vetat att det skulle bli svårt att få fram exempel av detta slag hade jag inte valt just denna utbildning. De överväganden de studerande gör i sin praktik är förmodligen minst lika svåråtkomliga som de som lärare, eller andra pedagoger, gör i sin yrkesverksamhet.⁹⁰ När det visade sig att jag hade fel när det gällde möjligheten att få fram exempel på överväganden gällande utbildningen, fångade frågan om elevinflytandets pedagogiska betydelse mitt intresse (se nedan). Egentligen var det dock inte denna fråga som var mitt ursprungliga intresse.

Som tidigare nämnts visar forskning att lärare har svårt att redogöra för sina bakomliggande ställningstaganden. Förmodligen är detta inte unikt för lärare. Problemet med utsagor som enbart berör sådant som anses vara det rätta och riktiga sättet att arbeta är att de inte handlar om "theories-in-use" (Argyris och Schön 1996). De "espoused theories" som uttrycks är ofta så allmängiltiga att de inte bidrar till att göra det möjligt att se vad man egentligen gör när "man gör det man gör"⁹¹. Klyftan mellan

⁹⁰ Det är emellertid troligt att de aspekter som Nussbaum (1995) lyfter fram som viktiga i övervägandet, nämligen fantasi och känsla, övas i denna praktik. Om undersökningen särskilt inriktat sig på just dessa aspekter hade det varit intressant att använda praktiken som exempel i stället för utbildningen som helhet.

⁹¹ Uttrycket är lånat från Monica Hane (muntlig källa).

teori och praktik kvarstår. När vi får frågan om hur övervägandet går till och då tänker på grunden för övervägandet, i stället för på själva vägan-
det, är det ett resultat av en metonymisk förskjutning.

Folkbildning, skapande pedagogik, metarefleksion och legitimitet

Några av de aspekter som tas upp i resultatdelen kan förstås som uttryck för den tradition som musikanimatorutbildningen vuxit fram inom. Den antielitistiska "alla kan"-pedagogiken och den sinnliga "upplevelsen" är självklara utgångspunkter inom folkbildning och skapande pedagogik. Konflikten mellan den processinriktade folkbildningspedagogiken och de förväntningar på kunskaper av mer "tekniskt rationell" karaktär som studerande kan ha, kan bidra till att förklara den osäkerhet över vad det är man lär sig, som berättelsen ger uttryck för. Känslan av att inte veta vad man kan, hänger möjligen ihop med den upplevda bristen på meta-reflektion. Behovet att legitimera sin utbildning kan även den bidra till att förklara förvirringen.

Om att veta varför och om "överbaskningspedagogik"

I fokusberättelsen sägs att man inte vet varför man gör som man gör och att lärarna sällan berättar om sina pedagogiska överväganden. Om detta verkligen stämmer är omöjligt att veta⁹², men de medverkande i fokussamtalen kunde i vilket fall inte redogöra för några sådana resonemang när det gällde de inslag i utbildningen som de kritiserade.

I ett informellt samtal med en studerande vid en annan folkhögskoleutbildning framkom också några intressanta tankar om konflikten mellan behovet av att kunna förutse, förstå och planera och vissa pedagogiska traditioner där "överbaskningen" är en viktig ingrediens. Denna studerande upplevde ibland en stark irritation över att inte få information i förväg, att inte få litteraturlistor, kursplaner och annat som skulle kunna medföra att hon bättre kunde planera sina studier. Hon nämnde att de studerande klagat och att det då blev lite "uppryckning", men hon hade

⁹² Kansanen (1995 b) hävdar att lärare generellt har svårt att redogöra för sina grundläggande ställningstaganden. En orsak kan vara att de ofta arbetar ensamma (Colnerud och Granström 1993) och därför inte får möjlighet att utveckla ett yrkesspråk. Om det är så att lärarna på just denna utbildning inte redogör för sina överväganden så är det förmodligen inte särskilt anmärkningsvärt. Jag kan för övrigt bara gå till mig själv för att inse att jag (innan jag genomförde denna studie) inte heller brukade berätta för studenterna om varför jag lagt upp vissa moment som jag gjort.

ändå en känsla av att det hos lärarna fanns en slags motvilja av mer principiell natur mot att inviga de studerande i den egna planeringen.

Inom den skapande pedagogiken ingår ofta "övertäckning" som en förutsättning, eller till och med poäng i sig själv (Andrén och Hane 2001). Deltagarna får byggstenar till något som de förväntas kunna arbeta med på ett öppet och förutsättningslöst sätt. Sedan får de reda på nästa moment där byggstenarna ska användas på ett nytt sätt. Tanken är att om man redan från början får reda på att de rörelser man hittat på i namnleken ska användas som material i en gruppimprovisation där en viss händelse ska gestaltas så riskerar man att låsa sig (se bl. a. Rodari 1988). Tänk om samma idé ligger bakom benägenheten att hålla planeringen mer eller mindre hemlig? De studerande ska inte ha insyn i vad lärarna tänkt. När det gäller musikanimatorutbildningen har de studerande full insyn i såväl kursplan som litteratur och övergripande innehåll, men kanske kan en del av förklaringen till upplevelsen av att vara "skolelev" och "mindre vetande", samt till det som de studerande upplever som bristande "tänk", orsakas av en sådan pedagogisk tanke?

Man kan också fråga sig om det alltid går att veta "varför", för den som är mitt inne i en utvecklingsprocess. "Ni kanske tycker att detta verkar meningslöst nu, men om tio år kommer ni att tacka mig." Den sortens uttalanden är inte ovanliga bland lärare som möter omotiverade elever. *Kan* man förstå allt? Hur viktigt för lärandet är det att förstå varför man gör som man gör i undervisningen? Kanske är ambitionen att betrakta de studerande som medarbetare som också bör veta varför undervisningen ser ut som den gör för att kunna ta ställning till den, snarare ett uttryck för praxis, det vill säga etiskt betingad, än poiesis, det vill säga en fråga om vad som skulle vara pedagogiskt "nyttigt".

"Alla kan" – "alla kan inte"

Utbildningen bygger på en idé om att "alla kan". Alla ska vara med samtidigt, man ska lyssna, ta hänsyn och visa respekt. Man skulle också kunna säga att "alla kan" som uttalad ideologi, förutsätter tankefiguren "alla kan inte", annars vore det meningslöst att hävda tanken. Kanske fungerar den starka betoningen på "alla kan" också omvänt? Kanske kan den också bidra till att skapa prestationsångest och ångslighet? Kanske kan det som de studerande upplever som låga krav och brist på utmaning också uppfattas som ett resultat av den omvända tankefiguren (alla kan inte). Om det är så att de studerande inte ser sig som ansvariga och i

egentlig mening delaktiga i utbildningens uppbyggnad som sådan, kan man kanske också tänka sig att det uppstår ett mentalt glapp mellan den uttalade ideologiska inriktningen och den ideologi som finns inbyggd i utbildningens sätt att fungera.

"Alla kan" och rädslan att ta för stor plats

I det samtal med en studerande på en annan folkhögskoleutbildning som tidigare nämnts framkom att denna studerande hade en del tankar om sin utbildning som påminner om dem som de studerande i denna undersökning hade. Denna studerande menade att "alla kan" som grundläggande idé också präglade hennes utbildning. För hennes del har en följd av denna idé blivit att hon blivit överdrivet rädd att "ta plats" och att hon blivit mer inriktad på att se uppmärksam och lyssnande ut, än på innehållet. Kanske går det att förstå de blivande musikanimatorernas resonemang om "låg ribba" och kravlöshet som ett utslag av just denna effekt? Om denna överdrivna uppmärksamhet på hur man själv kan uppfattas i gruppen är en nyttig utvecklingsfas orsakad av att man som studerande blivit medveten om sådant som man tidigare inte uppmärksammat, eller om den huvudsakligen har negativa effekter, både på det personliga och på det grupp-mässiga planet, är däremot svårt att veta. Att uppmärksamma fenomenet och samtala om det kan dock vara ett sätt att utveckla sin övervägande förmåga. De överväganden man måste ställas inför, om denna tänkbara konflikt tydliggörs, är valet mellan att diskutera sig själv i relation till de grupp-dynamiska processerna och att i stället inrikta sig på var och ens personliga behov och utvecklingsmöjligheter.

Att lära sig det man vill och behöver

Något som förbryllat mig är funderingarna huruvida man lär sig sådant man behöver kunna i arbetslivet. Hur kan det vara möjligt att en studerande efter två års utbildning där hon självständigt ansvarar för genomförandet av musikaktiviteter på åtminstone två olika arbetsplatser, en gång i veckan under nästan hela läsåret, kan tvivla på om hon kan sådant som behövs för att kunna fungera som ledare för samma sorts aktiviteter efter utbildningen? Den omsorgsfulla proceduren när praktikplatserna väljs antyder att valet av praktikplats är avgörande. Även dessa resonemang var svåra för mig att förstå. Är inte förmågan att leda och bidra så att människor kan skapa musik, en rätt universell förmåga? Kan man i en viss grupp så kan man förmodligen i en annan också. Kan det verkligen spela så stor roll var man gör sin praktik?

Det verkar som att de kunskaper som behövs måste vara mycket specifika. Om man väljer fel praktikplats kommer man inte att lära sig det man måste kunna. Kanske kan denna ängslighet tolkas som en konsekvens av en brist på en typ av reflektion som skulle kunna medföra att de studerande skulle kunna se sin generella kompetensutveckling, skild från de mer situationsanpassade och specifika kunskapsbehoven. Alexandersson (2007), Boud och Walker (1998), Kansanen (1995 b) liksom Silén (2000) talar om vikten av metareflekation för att professionalitet ska kunna utvecklas. Denna metareflekation innebär, enligt dessa forskare, en teoretisk medvetenhet och en förmåga att tänka på att man tänker. Det är genom denna process som det situerade lärandet också kan bidra till att utveckla en generaliserbar kunskap.

Kanske kan också ängsligheten hänga ihop med glappet mellan ideologin "alla kan" och utbildningens verkliga (upplevda) praxis. Om en studerande inte ser sig som ansvarig för den verksamhet hon är en del av, utan snarare som utsatt för andras (ofta obegripliga) idéer, men samtidigt förväntas förvalta en idé om att "alla kan" är det kanske inte så konstigt om hon söker trygghet och bekräftelse genom att kräva klara besked, uttalade kriterier på vad det är man ska kunna för att klara yrket, och mycket tydliga återkopplingar från sina lärare. Glappet mellan idén om att "alla kan" och den upplevda verkligheten av att inte vara ansvarig (det vill säga "inte kunna") bör i sig själv kunna ge upphov till förvirring och osäkerhet. Den som ser sig som kompetent att själv ordna en praktik som ger erfarenhet och utmaning funderar förmodligen inte över om hon eller han lärt sig det man "ska" kunna. Frågan är liksom felställd, utifrån ett aktörsperspektiv.

Praxis och legitimitet

I samtalen med skapande pedagoger (Andrén och Hane 2001. Se även s. 100) framstod tydligt behovet av att kunna legitimera sin verksamhet inför andra. Att både inför sig själv och andra kunna motivera sin utbildning är förmodligen viktigt för upplevelsen av mening. En "existentiell legitimering" handlar ytterst om praxis, eftersom praxis utgår från grundläggande gemensamma värden. Utbildningar som är allmänt kända och som leder till befattningar som ses mer eller mindre som självklart nyttiga behöver inte motiveras. Frågan vad det egentligen är man utbildas till och varför just denna speciella utbildning behövs (jämfört med till exempel rytmikpedagog- eller musikerapeut- eller någon annan mer välkänd utbildning) är gissningsvis ständigt närvarande för den

som utbildar sig till musikanimator. Eftersom det kulturpolitiska perspektivet inte är lika framträdande som det var när utbildningen startade (se s. 90) är det inte heller lika självklart varför just denna utbildning behövs. Argumentet att alla har rätt till musik är inte längre ett argument för just denna utbildning. Ingen ifrågasätter numera denna tanke. Både kommunala musikskolan och musiklärarutbildningen har en betydligt mer folklig och ”kreativ” inriktning än för 30 år sedan.

På 1970-talet var högskola inte den självklara utbildningsform som den är idag. Att utbildningen ligger på folkhögskola är ur arbetsmarknadssynpunkt för det mesta enbart en nackdel (även om det finns gott om exempel på arbetsgivare som inte räknar högskolepoäng när de gör sina anställningar). För den som går en folkhögskoleutbildning som inte glasklart ger något helt annat än motsvarande högskoleutbildning blir behovet att legitimera just denna utbildning stort, även av denna anledning.

Kanske är det helt enkelt så att det är behovet att legitimera utbildningen som ligger bakom den förvirring och det missnöje som fokusberättelsen ger uttryck för. Kanske är detta behov så stort att det ensamt kan förklara varför man inte kan berätta om några överväganden. Utan en ”existentiell legitimering” finns inte heller någon tydlig praxis och därmed ingen grund för överväganden.

Styrdokument och mening

En rimlig fråga kan vara varför vi inte gick till styrdokumentet när vi diskuterade meningen med det som gjordes på utbildningen. Man skulle ju kunna hävda att meningen ”står där”. Ingen av de studerande relaterade till styrdokument (kursplaner och liknande) när de funderade över varför man gör på det ena eller andra sättet. Det man hänvisade till var egna behov av att uppleva mening med det man gör. Med en handlings-teoretisk utgångspunkt är meningsskapande en handling: något som den enskilde gör, inte något som man ”följer” (som när man följer en regel). Meningsskapande är alltid en subjektiv process, även om den förutsätter och relaterar till doxa eller ”sensus communis”, det vill säga intersubjektivitet. Styrdokument kan naturligtvis vara intressanta som jämförelse-material. Styrdokument är i sig själva ett slags handlingar, med en egen inneboende mening. Denna mening kommer till uttryck i ordval och de aspekter som lyfts fram i formuleringarna. Men styrdokumentet säger i sig själva ingenting om hur den faktiska verkligheten upplevs. De kan inte fungera som ”facit”. Ett styrdokument kan lika gärna vara en bild av

hur det borde fungera, som av hur det faktiskt fungerar (Broady 1986 a, Brunsson 2003).

Däremot finns det i några av utsagorna antydning om att det man skulle vilja ha är just regler, eller i vilket fall formellt angivna kriterier. Om denna önskan grundar sig på att de formella kriterier som finns angivna i styrdokumentet inte upplevs som tillräckliga, eller på att man inte känner till dessa kriterier, är svårt att veta. Samtidigt sägs också att en viktig karaktär, och ett värde, i utbildningen är dess "luddighet": att den inte är målstyrd och "rutig".

Hur är det med utbildningen, egentligen?

En självklar fråga är naturligtvis: hur är det, egentligen? Stämmer de studerandes utsagor med hur utbildningen fungerar? Beror deras upplevelser av otydligt eller outvecklat medinflytande, och inga eller outvecklade medvetna reflektioner om utbildningen som sådan, på något annat än att utbildningen verkligen fungerar på det sättet? Syftet med denna studie är inte att utvärdera utbildningen, eller ens att uttala sig om utbildningen som sådan. Därför har frågan om hur utbildningen egentligen fungerar inte varit aktuell. Hade jag haft den utgångspunkten hade undersökningen lagts upp på ett annat sätt. Ändå är det oundvikligt så att de frågor som väcks genom undersökningen också riktas mot den verklighet som de medverkande berättar om.

Jag tror inte det är möjligt att nu få svar på hur väl de studerandes utsagor stämmer med den faktiska verkligheten. För det första måste man i så fall fråga sig vad "faktisk verklighet" betyder. De medverkande i detta projekt menar sig stå för att de beskriver sin verklighet så som de uppfattar denna. I den meningen är bilden förmodligen så sann den kan bli. Att berättelsen har konstruerats i ett visst sammanhang medför att den ändå inte ger den "sanna" bilden av de enskilda personernas uppfattningar och givetvis inte heller av utbildningen som sådan. Det enda som är sant är att så här blev just denna berättelse. Hade utbildningen fungerat på ett helt annat sätt än den gör hade dock en berättelse som denna inte varit möjlig. På det viset finns det ett samband mellan det som sägs i berättelsen och den bakomliggande verkligheten. Exakt hur det sambandet ser ut går däremot inte att uttala sig om. Att de enskilda medverkande i ett annat sammanhang skulle ha producerat andra berättelser och att andra studerande eller skolans lärare har andra bilder av verkligheten, är oundvikligt.

Av styrdokument samt andra dokument författade av till exempel skolans lärare kan man utan vidare dra slutsatsen att det finns stora skillnader mellan fokusberättelsens bild av verkligheten och den verklighet som uttrycks i dessa dokument. Däremot finns det kanske inte några grundläggande ideologiska skillnader i synen på utbildningen och synen på hur den bör fungera. Att det personlighetsutvecklande perspektivet är dominerande och det kritiskt frigörande inte är särskilt framträdande bekräftas också av de dokument jag tagit del av.

Folkbildning och deltagarstyrning

I fokusberättelsen återfinns flera resonemang som ur ett folkbildningsperspektiv måste betraktas som häpnadsväckande. Även om man inom musikanimatorutbildningen aldrig betraktat elevstyre som en pedagogisk metod så är deltagarstyrning något som brukar lyftas fram som ett karaktärsdrag inom folkbildningen (Sundgren 2003). Att en utvärderingsenkät som fylls i en gång om året är den möjlighet studerande har att påverka sin utbildning är ett anmärkningsvärt påstående. Det pressade schemat beskrivs som ett uttryck för skolans behov av att utöva kontroll över de studerande. Hur kan det komma sig att man säger så? Enligt Gunnar Sundgren (2003) är det mesta av det som brukar lyftas fram om folkbildning motsägelsefullt och substanslöst. Det som inom folkbildningen påstås vara särdrag är sådant som också återfinns inom annan pedagogisk verksamhet och målstyrningen har inneburit att det processinriktade och demokratiska arbetssättet försvunnit eller blivit otydligt (Gustavsson 2005). Påståenden om processinriktad och humanistisk bildningssyn har blivit förgivettagna sanningar utan grund i den praktiska realiteten (Sundgren 2003). Om folkhögskolan ”gymnasiefierats”, vilket några folkbildningsforskare hävdar, kan det kanske tänkas att det som sägs inte är så häpnadsväckande. Det kan också tänkas att studerande som kommer från en traditionell utbildningsmiljö ”projicerar”. Den som förväntar sig kontroll och auktoritära arbetsformer kommer också att uppleva verksamheten som sådan.

Minns jag fel?

En fråga jag ställt mig själv under arbetet är om jag minns fel. Kanske skulle jag ha beskrivit utbildningen på samma sätt om någon kom och frågade mig om mina överväganden? Kanske är det bara efteråt som man kan se hur stor del det egna ansvaret har? Kanske tänker man inte på hur ofta man samtalar om hur man ska göra med det ena och andra?

Sådana funderingar medförde att jag gick tillbaka till mina dagboks-anteckningar från de år då jag själv gick utbildningen. Jag kan konstatera att anteckningarna till stor del handlar om just beslut. Några citat från dagboken läsåret 1981-1982:

[...] Vi diskuterade om vi skulle gå på elevrådsmötet. Nästa vecka kommer Lasse och Åsa och vi måste hinna förbereda utåt-veckan samt antagningarna. Hinner vi verkligen gå på mötet? Om vi inte går blir vi betraktade som ännu konstigare. Det är viktigt att vi visar intresse för skolans angelägenheter. Vi beslöt att Ralf skulle delta för vår räkning och att Annika och Lasse skulle ta tag i kontakterna inför utåt-veckan. (v. 38)

Diskussion utbröt huruvida man ska lära ut saker man känner sig tveksam inför. Om det blir tråkigt, om man är för ”pedagogisk” o samvetsöm. Om man ska låta bli att sjunga sånger vars innehåll man inte vill förmedla [...] (v. 39)

[...] Ska vi sätta in en punkt i kontraktet om att lärare som får ”sista-minuten-förhinder” är skyldiga att åtminstone föreslå en ersättare??? (v 2)

Kom-ihåg-lista till nästa års intagningar.
(Komplettering till förra v. Dagbok)

- bra om vi har ordningsföljd vid motivationsfrågorna. Ex: har du problem med droger? Vad ska du göra sen?
- Bedömning av/vid det praktiska momentet???!! [...] (v. 18)

Vi diskuterar hur olika inslag i utbildningen ska genomföras. Vilka moment som ska ingå, hur dokumentationen ska ordnas, hur vi ska sköta information om utbildningen, vilka antagningskraven ska vara, hur vi ska förhålla oss till de låtar vi använder och hur vi ska se på vår praktik (får en musik-animatör sjunga ABBA-låtar?). Sida upp och sida ned, beslut på beslut. Ibland antydningar om de bakomliggande resonemangen, men för det mesta bara noteringar om vad det var vi diskuterade och vad vi kom fram till.

Många av noteringarna är mycket tidsbundna och politiskt färgade, men flera är inriktade på största möjliga effektivitet. Jag kan inte hitta så många beslut som tycks relatera till diskussioner om eget lärande. De enda jag hittat handlar om hur instrumental- respektive musikteoriundervisningen ska läggas upp. Besluten ser överlag ut som beslut som fattas inom ett företag. Dagboksanteckningarna ger intrycket att de handlar om ett kooperativ av något slag som diskuterar vem som ska göra vad och hur det ska göras för att verksamheten ska fungera och för att andra ska kunna få adekvat information om den.

Jag tror alltså inte att jag minns fel. Det var verkligen så att vi som studerande hela tiden övervägde det ena och andra och fattade beslut om vår egen utbildning. Det kan ändå tänkas att vi också skulle ha haft svårt att redogöra för våra överväganden, om en forskare hade frågat oss om dem.

"Alla kan" och den immanenta pedagogiken

En utgångspunkt som jag själv tagit för given, men inte blev fullt medveten om förrän jag kom en bra bit på väg in i denna forskning, var övervägandets pedagogiska betydelse.⁹³ Mitt intresse för övervägandet som handling låg från början främst i ett upplevt behov av att synliggöra "tyst kunskap" och de bakomliggande antaganden och värderingar som kan anses komma till uttryck i övervägandet. Att detta att överväga är att öva sig i pedagogiska handlingar var en självklar utgångspunkt, men på grund av att jag inte var fullständigt medveten om detta förgivettagande problematiserade jag det inte heller i inledningen av studien, vilket i sin tur kan ha påverkat resultatet. Genom denna studie väcktes min nyfikenhet kring huruvida man, när utbildningen startade, såg elevinflytande och därmed övervägande, som en pedagogisk metod. Jag har därför i efterhand tagit del av de dokument jag kunnat finna för att undersöka denna fråga⁹⁴.

När utbildningen startade var en bärande tanke, enligt de dokument jag tagit del av, att den skulle skötas av de studerande själva. Denna tanke kan kanske ses som en naturlig och nödvändig följd av idén "alla kan". Om idén var pedagogiskt eller politiskt motiverad är inte gott att säga, så här i efterhand. Min egen gissning är att om den skulle kallas pedagogisk så är det i så fall en sådan pedagogik som ibland kallas "immanent", det vill säga "inneboende" (Ödman 1995). En sådan tanke innebär att det sätt som en utbildning, eller vilken verksamhet som helst, drivs på, också

⁹³ Min ursprungliga forskningsplan hade dock rubriken "*Konsten att skapa en pedagog: om pedagogiska överväganden på [musikanimator]utbildningen.*" Denna titel antyder att jag såg övervägandet som en metod men när jag läser forskningsplanen framstår det tydligt att jag ändå inte riktigt begrundat vad det var jag var ute efter eller varför, jag resonerar mer om behovet att tydiggöra tyst kunskap än om förhållandet mellan överväganden och lärande.

⁹⁴ Jag har studerat yrkesföreningens medlemstidning årg. 1980 – 2006 (i allmänhet fyra nummer per år). I denna tidning har utbildningen regelbundet presenterat rapporter över förändringar och planering av utbildningens innehåll och uppläggning. I Jan Wolf-Watz' (2006) biografi över Røjås Jonas, utbildningens initiativtagare och förste kursföreståndare, intervjuas flera personer som var inblandade i utbildningens uppbyggnad om sin syn på utbildningen och tankarna bakom den. Vidare har jag läst Thomas Hertzmanns (1999) magisteruppsats om utbildningen.

kommer att påverka och därmed fungera ”lärande”. Det handlar alltså inte om medvetna pedagogiska strategier, utan snarare kulturell påverkan.

När utbildningen startade, och även när jag själv var studerande på den, diskuterades ofta den musikaliska formen som uttryck för samhället. En av lärarna på skolan hade studerat musik och kultur i Afrika och tagit avstånd från sin tidigare bakgrund inom västerländsk konstmusik. Han menade att den afrikanska musikens själva uppbyggnad, framför allt polyrytmisk musik, i sig innehöll en demokratisk och medskapande samhällssyn. Å andra sidan uttryckte den västerländska konstmusiken med sin linjära kontrapunktiska struktur en hierarkisk samhällssyn⁹⁵. Vi var sannolikt många som tog djupt intryck av dessa tankar och utgick från att musikens struktur i sig själv var ett sätt att skapa ett annat (och bättre) samhälle. På samma sätt skulle man kunna tänka sig att idén om ”elevstyre”, enligt en av de lärare som utvecklade utbildningen med de ”maoistiska stormötena”⁹⁶ som förebild (Wolf-Watz 2006), skulle skapa ett sätt att fungera och tänka som kunde möjliggöra det samhälle man ville bidra till att förverkliga. Att ”stormötet” som demokratisk idé överlag präglade denna tid är viktigt att påpeka. Om man i en ny utbildning också utgick från ett sådant arbetssätt behöver det inte uppfattas som vare sig särskilt kontroversiellt eller som uttryck för pedagogisk medvetenhet. Som pedagogisk metod ger elevstyre de studerande möjlighet att öva sig i att göra pedagogiska överväganden för att på det sättet förbereda dem för ett yrkesliv som kräver omdömeskunskap, inte bara teknisk skicklighet. Jag tror dock inte att man tänkte att elevstyret var en slags pedagogisk metod.

Utbildning som *energeia* eller *ergon*, manifestation eller förberedelse

Nyttoaspekter har med *poíesis* att göra. Man utbildas alltid till något och någon har bestämt vad som skulle vara det effektivaste sättet att utbilda andra till det som de ska bli. Utbildning är en förberedelse för något

⁹⁵ I Valkares avhandling (1997) presenteras en del av dessa tankar. Man kan också se paralleller mellan Valkares sätt att resonera och Deweys (1997; 2000).

⁹⁶ Det är en av skolans lärare som i Wolf-Watz' intervju uttrycker det på detta lätt raljerande sätt. Eftersom bara åtta studerande antogs varje år bestod i vilket fall aldrig ”stormötena” av fler än sju deltagare (om en lärare också deltog). Det kanske inte är riktigt vad man ser framför sig när man talar om ”maoistiska stormöten”.

annat.⁹⁷ Som jag tidigare varit inne på kan övervägandet ses som en medveten pedagogisk metod för att utveckla handlingsklokhet och blir då en instrumentell handling. När jag läser dagböckerna från min utbildningstid minns jag inte utbildningen som instrumentell. Jag tror inte att de resonemang vi förde var präglade av en idé om förberedelse. Jag tror snarare att vi upplevde vår utbildning som en manifestation av en kulturpolitisk idé. Vi ville gestalta det musiska samhälle vi brann för genom att genomföra utbildningen på ett visst sätt. Vi såg inte på oss själva som undervisningsobjekt utan som subjekt som hade att visa världen ett alternativ. Detta alternativ var också möjligt att gestalta i själva genomförandet av utbildningen. Vi behövde inte vänta tills vi blivit färdigutbildade. Utbildningen präglades av förverkligande. Med aristotelisk terminologi var utbildningen för oss snarare *energeia* än *ergon* (se s. 41). Frågan om utbildningens (och musikanimatorers) legitimitet (se s. 101) var förmodligen inte särskilt problematisk.

Om detta minne stämmer med hur det verkligen var (för några av oss, är säkrast att tillägga) är det inte så konstigt att jag också minns de övervägande resonemangen som en framträdande del av undervisningen. I fokusberättelsen verkar utbildningen främst ses som förberedelse. Den kulturpolitiska visionen och tanken att genom själva utbildningens form bidra till ett annat samhälle är inte märkbar i berättelsen. Det är i så fall en trolig utveckling, dels med tanke på att den allmänna tidsandan gradvis förändrats från det revolutionära till det individuella, dels beroende på den oundvikliga stagnation som inträffar i alla revolutionära rörelser.

Schön (1983) påpekar att en reflekterande praktik förutsätter en organisation som är flexibel eftersom reflektion också kommer att medföra kritik av den organisation som praktikern verkar inom.

The predicament of the reflective practitioner in a bureaucracy is another face of the predicament of organizational learning. Reflection-in-action is essential to the process by which individuals function as agents of significant organizational learning, and it is at the same time a threat to organizational stability. An organization capable of examining and restructuring its central principles and values demands a learning system capable of sustaining its tension and converting it to productive public inquiry. An organization

⁹⁷ Idén att tala om utbildning som förberedelse har jag fått från Patrik Elisson som på ett abonnentmöte i Samarbetsdynamiks regi, 14 mars 2006, talade om officersutbildning på just detta sätt.

conducive to reflective practice makes the same revolutionary demand.
(Schön 1983 s. 338.)

Någon kulturrevolution genomfördes aldrig inom musikanimatorutbildningen utan man har hela tiden i stället sökt att förstärka strukturer och tydlighet mot en mer kontrollerad och i någon mening också mindre flexibel och dynamisk utbildningsform. Om en kulturrevolution skulle ha genomförts (av de studerande själva) kan det vara intressant att fundera över hur den skulle ha kunnat se ut. Dagens revolutionära och självorganiserade ungdomsrörelser återfinns inom till exempel miljörörelsen och bland EU-motståndare. Hur skulle en musikutbildning se ut som drevs av djurrättsaktivister?

Elevstyre eller PBL – politik eller pedagogik

Ett sätt att förstå fokusberättelsen och den specifika verklighet den relaterar till, är att se utbildningen som ett exempel på en viss typ av utbildning. Det egna ansvaret är en infallsvinkel som i just detta sammanhang kan vara relevant. På 1980-talet påbörjades inom det svenska utbildningsväsendet en diskussion om "självstyrt lärande". Man utvecklade metoder som till exempel PBL (problembaserat lärande). PBL utvecklades redan på 1960-talet inom de medicinska fakulteterna i Holland, Kanada och Australien och överfördes så småningom till annan utbildningsverksamhet, samt även till Skandinavien (Silén 2000). Sådana tankar och metoder är besläktade med dem som formade musikanimatorutbildningen, men har en uttalad pedagogisk innebörd snarare än politisk. Utgångspunkten är framförallt kognitiv och individuell. Man utgår från den autonoma individens eget lärande som en skapande och konstruerande process där drivkraften är nyfikenhet och behov att lösa vissa problem. Medvetenhet om det egna lärandet (reflektion över den kognitiva processen) och ett utvecklande av kritiskt tänkande ses inte bara som pedagogiska redskap. Man ser också arbetssättet som en förutsättning för att utveckla nödvändiga förmågor som krävs i arbetslivet. Självständighet, flexibilitet och förmågan till kritiskt tänkande anses viktiga i det moderna arbetslivet (Egidius 1999, Silén 2000).

Hur musikanimatorutbildningen hade utvecklats om man från början hade uppmärksammat den pedagogiska innebörden av elevstyre är inte gott att veta, men kan ändå vara intressant att fundera över. Om man gjort det hade man kanske också, genom den kontakt med samtida forskning inom området som man då skulle ha haft, också uppmärksammat en rad förgivettaganden som hela idén vilar på och som kanske

inte är alldeles självklara. Om den speciella utbildningsformen setts som en del av den tanketradition inom vilken PBL utvecklats, hade man kanske utvecklat kontakter med andra utbildningar som också arbetade med självstyrt lärande, oavsett om detta skedde inom högskola, folkbildning eller arbetsliv. Kanske hade man då också mer tydligt problematiserat vad det är för sorts lärande som kan ske. Kanske hade man utvecklat andra modeller för till exempel praktikbearbetning. Utbildningen hade då förmodligen inte heller upplevts som en "bubbla" och som fullständigt unik. Samtidigt kanske det faktum att idén om utbildningens form (elevstyret, gruppssamvaron) inte var instrumentell (poíesis), utan antagligen snarare en form av "andemening" (praxis) var det som gjorde att så många av oss som gått denna utbildning kände, och fortfarande känner, ett så stort engagemang i den. Om idén varit mer tydligt pedagogisk hade vi kanske i högre grad upplevt oss just som "skolelever", snarare än som förvaltare och manifesterare av en större och djupare idé.

Gruppen som mål och metod

Det gruppdynamiska inslaget är en annan infallsvinkel att pröva utbildningen mot. Gruppdynamik som pedagogisk idé ingår också i PBL-metoden. I den genomgång av aktuell forskning (2000 – 2005) om grupplärande, problembaserat lärande, självstyrt lärande samt självreglerat lärande som Lars-Olov Eklund (2006) gjort i sin C-uppsats i pedagogik, konstaterar han att av de studier som tagit upp grupparbetet som en del av metoden (främst PBL) så har endast ett fåtal berört frågor om kognition. Det man har fokuserat är nästan uteslutande sociala och psykosociala aspekter. Man har alltså inte uppmärksammat andra aspekter av lärande än dem som Puszta (2000) och Sternudd (2000) kallar socialpsykologiska respektive personlighetsutvecklande. Eklund finner detta anmärkningsvärt och jag kan inte annat än hålla med honom. Med tanke på att den socialkonstruktivistiska diskursen präglade en stor del av den pedagogiska forskningen i Sverige det senaste decenniet är det anmärkningsvärt att man inte intresserat sig för de kognitiva aspekterna av sådant lärande som sker genom interaktion mellan människor i grupp. I fokusberättelsen från musikanimatorutbildningen kan man också utläsa att det är gruppundervisningens betydelse för personlighetsutvecklingen som betonas. Att utveckla kunskap om grupputveckling (till exempel olika "faser" i en gruppens utveckling) genom att använda gruppen som exempel och genom att reflektera över den egna gruppens utveckling, har varit ett explicit kursinnehåll det senaste årtiondet (det förekom även tidigare, men inte på något formaliserat sätt). Om samvaron i grupp också

medför möjligheter till lärande genom gemensam problemlösning (som i PBL) där man får hjälp av varandra att identifiera vad som behöver göras och därigenom kan upptäcka olika sätt att se på ett visst problem, för att på så sätt underlätta även andra former av lärande, så är det i vilket fall ingenting som nämns i fokusberättelsen.

Självstyrt lärande

En presentation av en studie om hur studerande upplever självstyrt lärande får avsluta diskussionen om de aspekter inom utbildningen som behandlar inflytande och eget ansvar.

I sin avhandling *Mellan kaos och kosmos – om eget ansvar och självständighet i lärande* (Silén 2000) undersöker författaren en PBL-baserad sjuksköterskeutbildning. Silén gör i inledningsavsnittet en genomgång av olika forskningsresultat och teorier som används för att stödja PBL som pedagogisk metod. Författaren menar att de antaganden om självstyrt lärande som bland annat PBL bygger på, har en ganska otydlig teoretisk grund. Silén nämner tre huvudsakliga spår. Det första är den vuxenpedagogiska traditionen inom vilken betonas att vuxnas lärande skiljer sig från barns i så måtto att vuxna uppfattar sitt lärande som ett ”projekt” som de medvetet går in för. Det andra spåret är kognitiv forskning där läroprocessen ses som ett konstruerande av scheman och mentala strukturer. Det tredje spåret utgörs av den fenomenografiska forskningen inom vilken man inriktat sig på den kvalitativa förändringen av verklighetsuppfattningen, som lärandets grund.

Bakom antaganden om självstyrt lärande finns en uppfattning om att lärande alltid handlar om, och beror på, inre motivation. Det rör sig alltså om en humanistisk grundsyn som också utgår från att människan kan, vill, och faktiskt även måste, lära sig.

Silén påpekar vidare att forskningen om självstyrt lärande utvecklats från ett metoderinriktat synsätt till ett mer filosofiskt, där begreppet autonomi problematiserats och där reflektion samt ”metakognition” kommit att ses som avgörande om det självstyrda lärandet ska fungera. Den kognitiva inriktningen har medfört att man koncentrerat sig på problemlösning. ”Självstyrt lärande” ses som en förutsättning för den sortens mentala operationer som medför att individen kan ”lära sig att lära” (Dewey 1997). Silén menar att den kognitiva forskningen kan ge empiriska belegg för att människan själv konstruerar sin kunskap (genom det som i kognitiv psykologi kallas mentala strukturer och semantiska nätverk). Enligt Boekarts,

som Silén hänvisar till, är ”metakognition”, det vill säga individens tänkande över sitt eget tänkande, avgörande för om förmågan att lösa problem i ett visst sammanhang ska vara generaliserbar till ett annat. Silén nämner också Ference Marton och Shirley Booth som med sin fenomenografiska teoribildning uppmärksammat innebörden av lärandet och förhållandet mellan det man lär sig och det sammanhang lärandet ingår i.

Siléns egen undersökning handlar om sjuksköterskors uppfattningar av sin studietid. Redan titeln antyder resultatet. De studerande upplever lärandet som förvirrande, rent av kaotiskt, men ett kaos som i allmänhet ordnas till ”kosmos”. För att det ska fungera krävs tydlighet och att studenterna kan uppleva att det som de är med om känns meningsfullt. De måste också se sig som medverkande.

Osäkerheten är också en drivkraft, men för att den inte enbart ska vara frustrerande måste den innebära att den studerande kan uppfatta det som att det beror på henne/honom själv hur det hela ska gå, samt att det också är möjligt att göra något åt situationen. Man måste också uppleva det som att svårigheterna är värda att ta sig igenom. Många studenter beskriver just erfarenheten av pendlandet mellan frustration och hur det gradvis (eller ryckvis) klarnar som den väsentliga behållningen av utbildningen. Silén påpekar att uppfattningen om osäkerhet som en drivkraft för lärande finns belagd på många håll. Motivationsteoretiker brukar till exempel beskriva motivation som upplevelser av inkongruens. ”Behovet av att lära uppstår när tänkande eller handlingar inte stämmer i förhållande till den aktuella situationen”(s. 277).

Silén drar också slutsatsen att för att denna positiva (men mycket kraftfulla) osäkerhet ska kunna uppstå, måste de valsituationer som studenten utsätts för vara genuina. Det ska vara ”på riktigt”. Simulerade valsituationer, som ofta används i traditionell lärarledd undervisning, kan inte generera den sortens osäkerhet som medför motivation. När studenterna utsätts för genuina valsituationer blir de också sina egna lärare. De tvingas reflektera över samma frågor som lärarna i undervisningsorienterad undervisning. De tvingas fundera över ”vad, hur och varför”, det vill säga vad de anser är viktigt att lära för att kunna lösa problemet, hur detta ska läras och varför man ska lära sig just detta.

”Tydlighet” är ytterligare en viktig faktor. Om man inte erkänner att det faktiskt finns ramar och kontroll innebär den ”dolda agendan” en hämsko på autonomin. Mötet mellan student och lärare är viktigt, hävdar Silén vidare. Varje möte måste präglas av de speciella förutsättningar

som det självstyrda lärandet kräver. Jag tolkar Siléns resonemang som att studenterna måste betraktas som förhandlingspartners, inte som undervisningsobjekt, och att en lärare hela tiden måste sträva efter att vara öppen med sina överväganden så att metareflektion möjliggörs, och därmed ansvarstagande. Lärarna kan inte ensidigt skapa ansvarstagande hos de studerande, men de har ett avgörande ansvar för att sådana möjligheter ska finnas. En annan viktig slutsats från Siléns undersökning är att förmågan att fungera på en metanivå är betydelsefull för lärandet.

PBL som metod innebär att studenten befinner sig i en lärsituation där ”fenomen och situationer inte är tydliggjorda, avgränsade och motiverade” (s. 278). Studenterna måste därför själva lära sig att urskilja vad som är sammanhang och vad som är relevanta teman. I en sådan process söker den studerande snarare efter variationer än efter ”rätt svar”. I traditionell undervisningsorienterad undervisning är det lärarna som står för en sådan metaanalys. Även om studenterna kan ha en viss valfrihet i sina studier så lär de sig inte att förstå vad en metanivå kan innebära. Silén menar att det kan vara just denna förmåga att urskilja på metanivå som ger grunden för att bygga upp den metakognitiva förmågan. För att detta ska ske måste metanivån uppmärksammas och bli föremål för reflektion. Man måste alltså bli medveten om man vad det är man gör när man tänker. Genom denna medvetenhet förändras också lärbeteendet, säger författaren.

PBL och musikanimatörernas överväganden

PBL är en metod som inriktas på kognitivt lärande. Det lärande som utvecklas på musikanimatörutbildningen handlar främst om musikalisktpedagogiska praktiska färdigheter som uppnås genom upplevelser av eget musicerande och samspel i grupp, snarare än teoretiska studier. Siléns undersökning är ändå belysande eftersom hon visar hur sambandet mellan tydlighet, metareflektion och lärande fungerar, samt hur viktig känslan av eget ansvar är i lärformer som är uppbyggda på de studerandes egna initiativ.

Varför en empirisk undersökning?

I avhandlingen påpekar jag gång på gång att syftet med studien *inte* är att uttala mig om den verklighet som de medverkande berättar om. Om detta inte är syftet, varför skulle jag då överhuvudtaget hämta exempel från en empirisk verklighet? Varför kunde jag inte lika gärna använda

mig av påhittade exempel eller av skönlitteratur? Finns det ändå inte ett underliggande anspråk att uttala sig om utbildningen som sådan, trots att jag envist hävdar motsatsen?

Utifrån det övergripande syftet hade jag kanske lika gärna kunnat hämta exempel från skönlitteratur eller använt mig av påhittade exempel. Poängen med att möta en empirisk verklighet är i detta fall att en sådan konfrontation tvingar fram andra iakttagelser och ställningstaganden. Hade jag hittat på ett exempel för att tillämpa teorin kan det tänkas att den grundläggande tanken att rikta uppmärksamheten mot den övervägande handlingen blivit tydligare. Det är också troligt att det övergripande syftet hade blivit lättare att hålla i huvudet, både för mig och för en läsare. Genom att jag hämtade exempel från en empirisk verklighet har resultatet förmodligen blivit yvigare än vad som skulle ha varit fallet om jag i stället mer konsekvent genomfört en filosofiskt teoretisk undersökning.

Den konkreta verkligheten är komplex och till viss del oförutsägbär. Enligt Dewey (1997) och flertalet andra teoretiker som ser reflektionen som den komplexa mänskliga verksamhetens lärform, är det alltid specifika och konkreta erfarenheter som ligger till grund för reflektionen⁹⁸. I mötet med det specifika kan genom reflektion också allmängiltiga tankemodeller utvecklas. Hade jag avstått från att konfrontera en specifik verklighet och i stället konstruerat egna exempel (i och för sig utvecklade genom egna konkreta erfarenheter) hade jag dock sannolikt inte sett så mycket annat än sådant jag redan var klar över. Min förförståelse hade inte förändrats. Att jag själv lär mig något av det jag gör kan också ha betydelse för en läsare – en text som tillkommit under perioder av överraskning och bestörtning blir sannolikt mer intressant att läsa än den som återger något redan färdigt. Texten bör på så sätt kunna erbjuda fler ”tomrum” (se s. 188) och därmed öppna för större möjlighet till en skapande läsning.

Frågan om jag inte lika gärna kunde ha använt ett skönlitterärt exempel är också viktig att diskutera. Skönlitterära texter kan vara komplexa men är i allmänhet ändå renskalade från sådant som inte bidrar till att tydliggöra berättelsens centrala teman. De oväntade möten som uppstår i en konfrontation med verkligheten blir förmodligen begränsade. Om jag skulle ha använt en skönlitterär text skulle jag sannolikt ha valt en text som belyser det jag redan visste om överväganden. Problemet skulle

⁹⁸ Eraut (2004) kritiserar dock, som tidigare nämnts denna tanke. Eraut menar att reflektion inte bara bygger på separata episoder utan på ett slags sammankopplad och generaliserad bild av den egna erfarenheten.

vara det samma som om jag själv hade hittat på exemplen. För att undvika en sådan fälla hade jag i stället kunnat välja en text som snarare verkade gåtfull och som därför väckt min nyfikenhet. Med ett sådant tillvägagångssätt hade det dock varit svårt att undvika att studien kommit att bli litteraturvetenskaplig snarare än pedagogisk.

Fokussamtal som övervägande och lärande handling

Ett alternativ skulle kunna ha varit att se fokussamtalen i sig själva som exempel på övervägande handling. Ett sådant metaperspektiv hade emellertid medfört ett otydligt kontrakt. Då hade jag som forskare studerat något annat än det som samtalen handlade om. Jag hade blivit en observatör och inte en medforskare. Att fokussamtal i allmänhet kan beskrivas som övervägande handlingar är dock viktigt att lyfta fram. Kanske var det därför som en av de medverkande också kommenterade samtalen: "Herregud, /// har jag börjat reflektera och tänka!" Fokussamtal kan alltså även ses som en pedagogisk verksamhet. Peter Tillberg (Svartheden 2002) har valt att lägga upp sina forskande dialogsamtal som en högskolekurs. Arbetsgivarna beviljade de medverkande att delta i samtalen på sin arbetstid eftersom projektet kunde betraktas som fortbildning. Detta tillvägagångssätt medförde att det blev möjligt att ägna mycket tid och arbete åt själva samtalen. De medverkande läste texter som de reflekterade över⁹⁹ och på så sätt kunde ett rikt och nyanserat empiriskt material växa fram. Att fokussamtal också är lärande för de medverkande betyder dock inte att de självklart kan, eller ens bör, motiveras på detta sätt. För att forskningskontraktet ska vara tydligt får inte de medverkande delta enbart med syftet att själva utvecklas, på ett mer personligt plan. Det måste finnas ett gemensamt intresse att utforska det som samtalen handlar om¹⁰⁰. För forskaren kan det också uppstå ett dilemma om åtagandet att bidra till de medverkandes lärande kommer i konflikt med forskningsintresset.

⁹⁹ Metoden att reflektera med utgångspunkt från texter av olika slag, för att på så sätt utveckla nya sätt att beskriva praktiskt yrkeskunnande, har utvecklats inom KTH:s avdelning *Yrkeskunnande och Teknologi* av Bo Göranson och Maria Hammarén (se Hammarén 1999).

¹⁰⁰ Detta sätt att se på fokusgrupper/fokussamtal är dock inte allmänt vedertaget. Det tycks vara vanligare att man betraktar dem som en form av gruppintervju där forskaren blir en observatör och där forskningsobjektet inte nödvändigtvis är bekant för dem som samtalar (Wennberg och Hane 2005).

Vilken verklighet handlar fokusberättelsen om? om validitet och kunskapsobjekt

En av de viktigaste vetenskapliga principerna är att det empiriska materialet ska vara inspekterbart. Validiteten hänger på om data tagits fram på ett sätt så att de stämmer med den verklighet de avser att beskriva. I en undersökning som använder sig av exempel snarare än beskrivningar blir frågan om inspekterbarhet inte så enkel. Exemplets vetenskapliga värde ligger i dess förmåga att åskådliggöra det som studien inriktar sig på att åskådliggöra, inte om det är en sann beskrivning av en bakomliggande verklighet.

Om det handlar om att använda ett exempel för att åskådliggöra hur en grupp studerande uppfattar sin utbildning blir det viktigt att kunna inspektera de dokument som kan visa att tolkningarna är rimliga. Frågan hur man ska förhålla sig till exempel som syftar till att åskådliggöra ett filosofiskt eller allmängiltigt fenomen behandlas sällan särskilt ingående i forskningslitteraturen. Man berör problemet flyktigt, men när det sedan kommer till forskarhantverket handlar det ånyo om att behandla det man gjort som om värdet låg i materialets beskrivande likhet, inte i dess analoga kvaliteter. Johan Asplund uppmärksammade redan 1971 detta problem¹⁰¹. I en essä berättar han om den kritik Freud fick för sina teorier om Leonardo da Vincis homosexualitet (Asplund 1971 s. 95 f). Asplund berättar om hur Freud tolkade en målning av Leonardo da Vinci. Med utgångspunkt från målningens symbolik drog Freud slutsatsen att Leonardo var homosexuell. Senare forskning har visat att Freud hade fel vad gäller bildtolkningen. Den fågel som Freud såg som en gam var i själva verket en glada. Forskarna förkastade Freuds teorier om homosexualitet eftersom han var en så slarvig bildtolkare. Inspektionen av data höll inte. Teorin ansågs ha låg validitet och reliabilitet. Asplund påpekar att bildtolkningen inte är den springande punkten i Freuds resonemang. Hans teori kan prövas även om gamen är en glada. Det (eventuella) värdet av Freuds resonemang ligger inte i om han har rätt när det gäller vare sig målningen eller Leonardo da Vinci själv. Freud var inte intresserad av att uttala sig om Leonardo som person utan om principen för hur homosexualitet utvecklas. Det som ska inspekteras är denna princip, inte den form som användes för att illustrera principen. Det Freud ville komma åt fanns inte i exemplet utan *genom* det (se s. 17). Att exemplet kanske var illa valt är ett annat problem.

¹⁰¹ Se även Andrén s. 149 i Rosenqvist och Andrén 2006.

Diskussionen om empirins innebörd kan sägas höra hemma inom ett postmodernistiskt tänkande (Alvesson 2003)¹⁰². Ifrågasättandet av relationen mellan text och "världen där ute" (eller "därinne" om det är uppfattningar eller upplevelser som är kunskapsobjektet) kan i sin mest radikala form leda till att språket överhuvudtaget inte säger något alls om någon annan verklighet än sig själv.

Utifrån ett diskursivt synsätt kan fokusberättelsen ses som uttryck för en större diskurs, det vill säga den diskursiva verklighet som i sin tur avgör hur en enskild person kommer att berätta om den praktik som hon befinner sig i. Med ett sådant synsätt representerar fokussamtalet en större diskurs. Valideringen av en sådan undersökning sker genom att pröva i vad mån den specifika berättelsen överensstämmer med det man genom andra studier och genom egen erfarenhet har kunnat iaktta av olika diskurser. I likhet med Alvesson (a. a.) är jag inte så uppgiven när det gäller möjligheten att uttala sig om andra verkligheter än språket. Alvesson kallar sin egen hållning "diskursiv pragmatism" och menar att de postmodernistiska idéerna kan inspirera och stimulera kritiskt ifrågasättande utan att behöva leda till den totala upplösning av synen på kunskap som de i sin mest "hårdföra" form medför. Den diskursiva pragmatismen delar den postmodernistiska synen på representationsproblematiken. Däremot anser Alvesson att det som sägs i ett givet sammanhang inte enbart behöver förstås som uttryck för en större diskurs utan att det ibland finns anledning att uppfatta utsagorna som beskrivningar av bakomliggande verklighet, i mer konventionell bemärkelse.

De fenomenologiska och retoriska analyserna som jag använder mig av i min undersökning bygger på en uppfattning att fokusberättelsen kan ses som uttryck för en större diskurs. Den verklighet som undersöks blir då texten som sådan. När det gäller fokusberättelsens hänvisningar till de faktiska omständigheter som påverkar möjligheterna att göra överväganden intar jag en mer pragmatisk hållning. Det vore opraktiskt att inte utgå från att det som sägs handlar om en bakomliggande verklighet.

¹⁰² Alvesson är skeptisk både till beteckningen postmodernism (han kallar den ironiskt "pomo") och till de mest långtgående postmoderna tankarna: "Postmodernismen ska, enligt min ringa mening inte ersätta tidigare sätt att bedriva samhällsforskning med fokus på tolkning. Men en begränsad assimilering av postmodernistiska idéer kan leda till intressantare forskningsresultat. Postmodernismen i strängare tappning kan kanske bäst uppfattas som en provokation och som en potentiellt värdefull sådan. Postmodernismen inspirerar till revidering och till en mer sofistikerad och kreativ kvalitativ forskning. Det är inte dåligt och ett starkt skäl att ta den på allvar. Men möjligen inte på alltför stort allvar (Alvesson 2003 s. 156).

I diskussionskapitlet tar jag upp olika aspekter som handlar om "världen utanför" vilka i sin tur kan bidra till att tydliggöra diskursen. Dock är inte mitt huvudsakliga intresse att genomföra en diskursanalys. Min nyfikenhet gäller den övervägande handlingen som fenomen, inte hur man allmänt talar om denna handling. Det är genom att undersöka sättet att i ett specifikt sammanhang tala om handlingen, samt genom att relatera sättet att tala till den specifika verklighet inom vilket talandet försiggår, som jag tänker mig att den övervägande handlingen ska bli tydligare.

Jag menar att det är kunskapsobjektet som avgör innebörden av förhållandet mellan empiriskt material, text och "världen därute". I detta fall är "världen därute", alltså kunskapsobjektet, den övervägande handlingen som allmängiltigt fenomen och det är således utifrån den utgångspunkten som frågor om validitet och reliabilitet i första hand måste ställas. Om det som sägs om överväganden går att känna igen och bidrar till att bättre uppmärksamma denna handling oavsett dess specifika tillämpning är undersökningen valid. Det går dock inte att enbart tala om överväganden "i största allmänhet" utan de måste alltid skildras utifrån en viss konkret tillämpning i ett visst konkret sammanhang. Den verklighet som skildras närmar jag mig som om den överensstämmer med skildringen. De påståenden jag gör om övervägandets karaktär och förutsättningar blir, om inte sanna med stort S så åtminstone rimliga, genom att relateras till den beskrivna verkligheten. För att summera diskussionen om validitet citerar jag Michael Uljens:

Även om vi överger föreställningen om den absoluta sanningen, i dess samtliga former, så kan vi ändå inte överge det personliga ställningstagandet. Vi måste träda fram och försvara våra teser *som om* de vore sanna. Dialogen och den ställningstagande och mot handling orienterade reflektiviteten leder oss mot och i det okända. (Uljens 2007 s. 20.)

Risker med valet av musikanimatörutbildningen

I inledningskapitlet förklarar jag hur det kom sig att jag valde att föra fokus-samtal på musikanimatörutbildningen. Om jag i stället hade samtalat med personer som verkade i en mer allmänt känd verksamhet hade jag dels inte behövt skriva så mycket om just denna verksamhet, dels hade läsaren lättare kunnat bortse från den specifika verklighet som skildrades. Om det hade varit på gott eller ont utifrån det övergripande syftet kan diskuteras.

I studien om skapande pedagogik (Andrén och Hane 2001) medverkade pedagoger från flera olika verksamheter. Det gemensamma var dels en

upplevelse av att omgivningen inte visade tillräcklig förståelse för den egna verksamheten, dels ett antagande att man hade något gemensamt med andra pedagoger inom det skapande området. Den fråga som fokussamtalen kretsade kring var: "Vad är skapande pedagogik?" Genom att de medverkande kom från verksamheter som i många avseenden skilde sig från varandra blev den centrala frågan så småningom allt tydligare. Det gick att "rensa bort" sådant som var verksamhetsspecifikt och på så sätt närma sig det gemensamma. Syftet med föreliggande studie är också att belysa och förtydliga ett allmängiltigt fenomen: den pedagogiska övervägande handlingen. Om jag på samma sätt som i undersökningen av skapande pedagogik hade valt medverkande som kom från flera olika verksamhetsområden hade det sannolikt varit lättare att komma åt den centrala frågeställningen. Risker att den verksamhet som exemplen hämtades från skulle hamna i förgrunden skulle troligen minska. En stor skillnad mellan de båda undersökningarna är dock att i fallet med skapande pedagogik beskrev de medverkande redan från början att de själva hade ett behov av att formulera vad skapande pedagogik är. När det gäller undersökningen av pedagogiska överväganden skulle det antagligen inte vara lika lätt att hitta medverkande som på liknande sätt problematiserat den fråga som studien kretsar kring.

Kritik mot valet av forskningsfråga och metod

I fokussamtal är det viktigt att ha en tydlig överenskommelse om vad det är samtalet handlar om (Wennberg och Hane 2005). Om en sådan saknas kommer samtalet inte att ha det fokus som avsågs. I ett fokussamtal samtalas man alltså inte "fritt", om man med detta menar att tala om "vad som helst". I detta fall kan man fråga sig om överenskommelsen var tillräckligt tydlig. Under samtalet kommenterade de medverkande gång på gång att de faktiskt inte talade om sina överväganden utan om hur utbildningen är. Jag tror därför inte att orsaken till att samtalen kom att handla om annat än egna överväganden låg i en otydlig överenskommelse. Däremot är det troligt att behovet att ventilerade andra problem var så stort att det inte gick att hålla tillbaka. När en intresserad person kommer till en verksamhet där det finns mycket osäkerhet och frustration är det antagligen omöjligt att inte använda den personen som en budbärare.

Fokussamtal bygger på gruppdynamik och "iterativa" processer, vilket alltid medför en risk att även icke önskvärda skeenden förstärks. Om flera personer tillsammans kör in på ett visst spår blir det svårt att växla

in på ett annat. I detta fall kan det tänkas att jag hade fått fler exempel på överväganden om jag i stället gjort observationer och/eller läst dagböcker¹⁰³ och sedan gjort intervjuer. Även med fokussamtal som metod hade det förmodligen varit bra att inleda projektet med deltagande observationer och läsning av dagböcker. Då hade vi kunnat utgå från konkreta situationer. Med tanke på hur svårt det var att få tid att komma till utbildningen är det dock inte troligt att det hade fungerat när det gäller just denna grupp.

Det stora metodologiska problemet i föreliggande studie är nog ändå att intresset att undersöka den övervägande handlingen inte var helt ömsesidigt. De studerande som medverkade i samtalen var visserligen helt införstådda med vad samtalen skulle handla om och positivt inställda till att medverka, men det är knappast troligt att de redan innan projektet startade hade ägnat särskilt mycket uppmärksamhet åt frågan. Något påträngande eget behov av att förstå sig på övervägandets natur hade de med största sannolikhet inte. Denna brist på ömsesidighet medför i sin tur en ambivalent forskarposition. Rollen som medforskare, vilket jag själv uppfattar som styrkan i fokussamtal, blir otydlig. Forskaren blir, trots sina medforskande avsikter, ändå något av en observatör och de medverkande i någon mening undersökningsobjekt. Denna ambivalens präglar också texten i sin helhet.

”Övervägandet” som forskningsobjekt är en ganska svårgripbar idé. Antagligen var det en bidragande orsak till att intresset att medverka blev lågt, både inom utbildningen och på nätsidan. Om samtal om överväganden hade kommit igång på nätsidan kan det däremot tänkas att de metodologiska problem som uppstod när den utvärderande diskursen tog överhand skulle ha dämpats. Då hade fokus kunnat hållas på ett gemensamt ”tredje” (se s. 18 f.) och inte på de brister i utbildningen som de studerande just då brottades med.

Etik och öppenhet

Att det finns etiska problem i undersökningen har redan ganska ingående behandlats i metodkapitlet. Den informella relationen som har att göra med valet av just denna undersökningsgrupp har förstärkt problematiken. Jag tror att jag genom den erfarenhet som forskningsprojektet givit

¹⁰³ Utbildningen dokumenteras kontinuerligt genom att två studerande hjälps åt att skriva dagbok, en vecka i taget. Denna dagbok arkiveras på utbildningens kontor.

har lärt mig att vara mer uppmärksam på de problem som kan uppstå när en undersökning inte förlöper som man själv tänkt och förutsättningarna därmed förändras. De etiska problemen är i ett sådant läge mer allvarliga än de kunskapsmässiga. Kanske kan min berättelse hjälpa andra forskarstuderande att uppmärksamma riskerna. Jag vill inte avråda någon från att använda den öppna och medforskande designen eftersom den också har stora fördelar, inte minst för den möjlighet att utveckla ett fruktbart empiriskt material som en sådan ansats medför, men också för att ett sådant tillvägagångssätt, när det fungerar, har etiska värden. Den vertikala position som många traditionella forskare riskerar att hamna i kan undvikas helt med en sådan design.

Det som krävs för att en öppen och medforskande design ska fungera är att det finns en genuin ömsesidighet och att inte tredje part riskerar att hamna i kläm. Det verkar troligt att risken för detta ökar om de som medverkar kommer från samma verksamhet. När vi samtalade om skapande pedagogik (Andrén och Hane 2001) kunde det ibland hända att någon beklagade sig över en oförstående chef eller missunnsamma arbetskamrater, men på grund av att de medverkande kom från olika arbetsplatser blev samtalets fokus att undersöka det gemensamma arbetssättet, inte ett gemensamt missnöje. Det blev intressant för alla medverkande att berätta om sitt eget konkreta arbete eftersom de andra inte gärna kunde veta hur detta gick till. I föreliggande studie var den gemensamma förståelsen så stor att det inte fanns någon anledning för de medverkande att gå in på konkreta detaljer när de beskrev sin verksamhet. Därmed blev det förmodligen inte heller möjligt att uppmärksamma egna överväganden. En i någon mening heterogen grupp är att föredra om idén med fokussamtalet är att belysa ett allmängiltigt fenomen (se även Barbour och Kitzinger 1999, Wibeck 2002). Hade nätsamtalen kommit igång är jag ganska övertygad om att fokussamtalen fått en annan inriktning.

En avgränsad studie eller en sammanläggningsavhandling?

När det visade sig att det skulle bli så få och korta samtal ändrade jag mina ursprungliga planer om en avhandling som enbart skulle handla om överväganden på musikanimatorutbildningen. I stället bestämde jag mig för att göra en sammanläggningsavhandling. Exemplet från utbildningen skulle ingå som en av artiklarna. Att jag nu väljer att göra en sammanhållen och avgränsad studie där detta enda exempel är stomme, beror på att de frågor som denna studie aktualiserar pekar åt andra håll än de andra exempel jag i annat fall skulle ha haft med. Att diskutera dessa frågor kräver större

utrymme än vad som ryms i en kortare artikel. Eftersom frågorna ändå på något sätt berör den centrala frågeställningen, och eftersom de pockar på att behandlas, valde jag att koncentrera mig på detta enda exempel.

Vad kan Aristoteles tillföra?

Att använda sig av mer än 2000 år gamla begrepp och tankar när man försöker förstå en modern verksamhet är kanske inte alldeles självklart. I bakgrundskapitlet nämner jag att Trenätsteorin medför en risk att hamna i "begreppsexercis". Kan inte samma kritik riktas mot den aristoteliska tankemodellen och begreppsapparaten? Krånglar man inte till det i onödan genom att använda ord som till exempel "praxis", men med en annan innebörd än den vi har i vardagsspråket?

Risken för begreppsexercis föreligger även i detta fall. Om begreppen blir självändamål och om all energi läggs på att definiera och lära sig att använda orden "rätt" är det lika illa oavsett vilken tradition begreppen hämtas från. Den aristoteliska begreppsapparaten är gammal. Begreppen utvecklades i ett samhälle som i flera avseenden var mycket olikt det som vi nu lever i. Det är rimligt att tänka sig att nutidsmänniskan inte helt och hållet kan förstå vad Aristoteles och hans kollegor menade och vilken innebörd de lade i de begrepp de myntade. Vitsen med att använda denna ålderdomliga begreppsapparat är inte heller att vi ska förstå vad Aristoteles själv menade eller exakt vilken innebörd begreppen hade för antikens bildade greker. Det är alltid i första hand vår egen tid och oss själva vi kan förstå genom att tränga in i något som kan verka främmande.

Genom att försöka förstå gamla tankar och begrepp kan också delar av det "kulturellt omedvetna" upptäckas (Ramirez 1997 s.7). De traditions-tyngda begreppen har konnotationer och klangbottnar av annat slag än de moderna teknologiskt influerade begreppsapparaterna. Genom att försöka förstå begrepp som utvecklats i ett samhälle som har en annan "topik", andra "förgivettaganden", kan också den egna topiken och egna förgivettaganden upptäckas.

För den som har en civilisationskritisk utgångspunkt är det också naturligt att använda sig av äldre terminologi. "Entymemet" i såväl Ramirez' som mina egna resonemang är förmodligen just civilisationskritiken. En (kanske romantisk) föreställning att "mening" är något som den västerländska

teknologin hjälpt till att utarma eller till och med utrota¹⁰⁴. Med en mer konsekvent utvecklingsoptimistisk och modernistisk hållning är det på samma sätt naturligt att hämta metaforer och tankemodeller från modern teknologi och naturvetenskap. Begreppen i Trenätsteorin är mycket riktigt hämtade från biologi och naturvetenskap. Det gör inte teorin till en naturvetenskaplig teori, men anslaget medför att man kan komma att uppfatta begreppen som naturvetenskapligt entydiga på ett sätt som humanvetenskapliga begrepp aldrig kan göra anspråk på. Cardells uttalade avsikt är också att bidra med "fasta" begrepp och enhetliga förklaringsmodeller.

Det finns dock inget som hindrar en pragmatisk hållning till vilken begreppsapparat som helst. Även om den som konstruerat en teori har en mer ontologisk uppfattning om språket och begreppen är det knappast ett lagbrott att använda även sådana begrepp som verktyg och ta in dem i sitt tänkande, utan att köpa hela konceptet.

Jag uppfattar inte heller de aristoteliska och retoriska begreppen som självändamål. De kan bytas ut mot andra ord eller uttryck när man väl fått syn på meningen med dem. Processen att försöka tränga in i dem, och det man då kan se *genom* själva processen, är poängen med begreppen, inte att konsekvent använda just dessa ord. Ett visst mått av "krånglighet" är nog ofrånkomligt när det man vill komma åt är sådant som det inte finns något självklart språk för.

Valet av begreppsapparat har också att göra med vilka man samtalar med. De aristoteliska begreppen har en allmän och internationell spridning inom de kretsar som intresserar sig för "tyst kunskap" och meningsskapande utifrån ett filosofiskt perspektiv. Att olika teoretiker uttolkar begreppen på delvis olika sätt är bara en fördel. Olikheter kan leda till fruktbara samtal som gör att förhållandet mellan det betecknade och betecknaren kan levandegöras.

Aristoteles och systemteori

I min diskussion om de aristoteliska begreppen relaterar jag dessa till en systemteoretisk begreppsapparat. Jag är också på olika sätt inspirerad av ett "systemiskt" tänkande. Man kan fråga sig hur två så olika teoretiska utgångspunkter kan kombineras. Ontologiskt finns det ingen motsättning

¹⁰⁴ Nussbaum (1995) påpekar dock att motivet att återvända till antikens tänkande inte behöver vara romantiskt eller nostalgiskt färgat utan snarare föranlett av ett behov av att distansera sig (utan att egentligen behöva ta avstånd).

mellan att se människan som både handlande och kulturell (det vill säga "systemisk"¹⁰⁵). Aristoteles (1999) själv hävdade att människan måste förstås som en del av en helhet och att helheten är mer än summan av delarna. Vi handlar eftersom vi kan välja, men vi kan inte välja vad som helst. Det vi kan välja mellan bestäms av det "system" (samhälle, kultur) vi befinner oss inom samt de biologiska och fysiska förutsättningarna. Systemteori kan ses som en slags "helhetssyn" och Aristoteles hör enligt min mening hemma just inom ett sådant tänkande. Aristoteles var fascinerad av skillnader. I motsats till Platon som sökte efter en enda princip för all sanning hävdade Aristoteles att en rad fenomen måste ses som artskilda och att konsekvensen av sådana artskillnader var att "sanning" får olika innebörd beroende på arten av fenomenet. Etik hör till exempel till en annan kategori än teoretisk kunskap. Man handlar inte gott bara för att man vet vad det goda "är" (som Platon menade). Inriktningen på "skillnader" har Aristoteles gemensam med många moderna systemteoretiker även om dessa senare snarare försöker förklara hur information fungerar inom ett system och Aristoteles försökte beskriva verkligheten. Jag uppfattar således vare sig Aristoteles eller den humanvetenskapliga handlingsteorin som oförenliga med ett systemiskt tänkande, i varje fall inte så länge den handlande människan är utgångspunkten. Om man förhåller sig till systemteori som en naturvetenskap kan det däremot bli problematiskt att förstå människan som handlande varelse.

Valet av den humanvetenskapliga handlingsteorin

Man kan också fråga sig varför jag använt en förhållandevis okänd teoretisk ansats (den humanvetenskapliga handlingsteorin) och inte i stället en annan uttolkare av Aristoteles. Som jag nämner i inledningen var det i kontakten med den humanvetenskapliga handlingsteorin som själva problemformuleringen utvecklades. Intresset för teorin som sådan hänger ihop med forskningsidén. Ändå hade jag naturligtvis kunnat gå vidare och i stället baserat min studie på Arendt, Gadamer eller någon annan filosof som resonerar på liknande sätt som Ramirez. Fördelen med att använda mer välkända filosofers begreppsapparat och tänkande

¹⁰⁵ Om synsättet ska kallas systemteoretiskt är osäkert. Jag har därför lånat uttrycket "systemisk" från Wennberg och Hane som använder det i flera av sina rapporter. Kurtz och Snowden (2003) betonar att det är skillnad mellan system- och komplexitetstänkande. System är enligt dessa författare förutsägbara och man har kunskap om hur de byggs upp. Komplexitet kan vara ett bättre uttryck för att beskriva sociala fenomen eftersom sådana kännetecknas av ordning som uppstår men inte kan förutsägas. Se även Luhman (2005).

är, precis som i fallet med nya eller gamla begrepp, att det kan bli lättare att kommunicera med andra. Nackdelen är att filosofin som sådan kan ta över intresset och diskussionen kan komma att handla om huruvida min tolkning av en viss känd filosof är rimlig, snarare än vad man kan se av pedagogisk praktik genom denna min tolkning och tillämpning.

För mig som praktiker utan djupare filosofisk skolning var mötet med den humanvetenskapliga handlingsteorin mycket betydelsefull. Jag ser det därför nästan som ett uppdrag eller ”kall”, att försöka bidra till att även andra praktiker får möjlighet att inspireras av detta tänkesätt.

Min invändning mot Ramirez’ skrifter är att jag (förmodligen på grund av okunnighet) inte alltid kan placera det han skriver. Ramirez har en tämligen polemisk ton, vilket gör läsningen engagerande, och han beskriver sina tankar som alternativa. Som läsare kan jag ibland få intrycket att motståndet är kompakt. Jag får känslan att all samhällsvetenskap är positivistisk och att endast den humanvetenskapliga handlingsteorin kan erbjuda ett alternativ. Det utanförskap och den rebellanda som texterna uttrycker gör mig inte sällan förvirrad. Jag kan inte känna igen mig i att ”alla andra” utgår från kausalitet och formalism. Jag vet inte exakt var ”fienden” finns, i min egen verklighet. Ramirez är inte ensam om att göra mig förvirrad. Samma känsla kvarstår när jag läser även andra författare som i likhet med honom kritiserar den positivistiska vetenskapssynen.

Att även ”kvalitativ” forskning ofta utgår från det positivistiska paradigmet är inte Ramirez ensam om att påpeka (se till exempel Alvesson och Deetz 2000, Alvesson 2003). Att det finns ett betydande glapp mellan ”postmodernistisk” kritik av de metodologiska problemen inom empirisk forskning och forskarpraktiken är kärnan i kritiken:

Kritiken av positivism och nypositivism är massiv, vilket inte hindrar de flesta forskare från att ägna sig åt normal forskning mer eller mindre som om inget hade inträffat. Enkätforskare förutsätter fortfarande att de med hjälp av de X som svarspersonerna placerar i små rutor ska kunna avgöra vad som pågår i den sociala världen. Kvalitativa forskare presenterar alltså intervjuuttalanden som om de vore vägar till intervjupersonernas inre eller speglingar av social praktik, även om det råder en allmän insikt – även bland positivisterna – om att data måste tolkas för att säga något (Alvesson 2003 s. 10).

Alvesson påpekar att medan den metodologiska och vetenskapsteoretiska kritiken och medvetenheten är ganska välutvecklad har forskningspraktiken lämnats i stort sett opåverkad. I all metodundervisning utgår

man mer eller mindre oreflekterat från att forskningsmetod handlar om att "samla data" för att sedan kunna fastställa hur det förhåller sig med världen "där ute". När det kommer till själva forskarhantverket upplevs de filosofiska frågeställningarna sällan som relevanta. Den diskussion som Ramirez för kan alltså ses som ett bidrag till en relativt väletablerad postmodern kritik av den positivistiskt influerade samhällvetenskapen. En skillnad mellan Ramirez resonemang och de postmoderna tänkarna (eller *senmoderna* som tycks vara det uttryck som för närvarande gäller) är att Ramirez inte ser objektifieringen som ett nytt fenomen och förlägger inte heller orsakerna till den brist på mening och den förvirring som präglar vår tid hos en relativt sentida företeelse som Moderniteten utan går längre tillbaka i tiden (se även Björk 2000 respektive Ong 1990).

Så länge glappet mellan teori och praktik kvarstår kommer kritiken förmodligen att fortgå. För den som delar de kritiska synpunkterna är det visserligen intressant att ta del av olika angreppssätt men i någon mening innebär den grundläggande kritiken som alla dessa författare framför att man gång på gång slår in öppna dörrar. För den som ställs inför en forskaruppgift är risken stor att hon inte kommer längre än till farstun där kritiken fortfarande är tydlig och klar men när hon sedan ska orientera sig vidare är det bara de gamla vanliga rummen hon hamnar i. Förmodligen är det just detta glapp som orsakar förvirringen.

Det viktigaste skälet att välja den humanvetenskapliga handlingsteorin som teoretisk samtalspartner i denna studie är inriktningen på kunskap som handling. Ramirez' betoning att olika "aktivitetsformer", samt att synen på människan som en handlande varelse medför andra förutsättningar och behov av kunskapsbildning, har i mitt fall bidragit till att jag tycker mig ha kunnat hitta en väg vidare från farstun.

Även om Ramirez inte är ensam om sin kritik så måste man förmodligen på olika sätt göra tankefiguren levande, om och om igen. Trots att det ibland kan innebära att slå in öppna dörrar. Dörrarna kan vara öppna men man måste slå på dem på ständigt nya sätt för att upptäcka att det förhåller sig så. Anledningen kan vara att det positivistiska paradigmet (som skulle kunna motsvara det Aristoteles kallade "kunskap om sådant som inte kan vara på annat sätt") är så dominerande i vår kultur.¹⁰⁶ Kanske i sin

¹⁰⁶ Se till exempel Rodney Åsberg (2001 a). Åsberg fick relativt stor uppmärksamhet för sin artikel om det meningslösa i att kategorisera forskning under benämningarna "kvalitativ" respektive "kvantitativ" metod. Att en metod aldrig kan vara det ena eller andra utan att det är data som antingen består av numeriska eller kvalitativa uppgifter är utgångspunkten för Åsbergs kritik. Benämningen "kvalitativ forskning" har enligt

tur beroende på att detta tänkande är ganska ”enkelt”. Att redogöra för sig själv varför en hermeneutisk fallstudie skulle ge vetenskaplig kunskap trots att den inte är gjord så att det går att dra några generaliserbara slutsatser, är mer krävande. Ramirez är en av de teoretiker som bidrar i en diskussion som kan leda till ökad tydlighet och medvetenhet om vad kunskap kan vara och hur man i skilda fall skapar den.

Ändå kan det kännas lite tröstlöst att ständigt behöva definiera sina utgångspunkter i relation till paradigmen som borde vara fullständigt främmande i sammanhanget. Att tydliggöra sin teoretiska utgångspunkt genom att ställa den mot ett naturvetenskapligt synsätt medför en ganska dålig precisering, eftersom det finns många andra riktningar som inte heller utgår från att fastställa hur det ”är”, eller avser att beskriva kausala samband.

Reflexivitetens faror

Alvesson (2003) menar att det viktigaste inflytandet från postmodernistiska och andra tankeströmningar som har det gemensamt att de ifrågasätter möjligheten till språklig representation, är en ökad reflexivitet och medvetenhet om kunskapsteoretiska och metodologiska problem. Han påpekar också att en överdriven reflexivitet kan göra en text mer eller mindre oläslig. Om inget tas för givet och allt ska ”strimlas sönder” och problematiseras, tröttnar läsaren ut. Det författaren vill bidra med i form av ny kunskap eller insikt försvinner i oändliga ordsjök. Den reflexivitet som postmodernismen uppmuntrar till är enligt Alvesson antingen den där forskaren som subjekt hamnar i förgrunden, eller en systematisk reflektion kring tänkbara tolkningsmöjligheter och angreppssätt. Alvesson förespråkar den senare formen. Jag kan konstatera att min avhandling präglas av en ganska hög grad av reflexivitet. Här bidrar valet av den humanvetenskapliga handlingsteorin eftersom dess begreppsgenealogiska och begreppsfenomenologiska ansats i sig medför en hög grad av reflexivitet. Med en sådan ansats blir det omöjligt att inte vända och vrida på begreppen. I första hand präglas min avhandling av reflexiva resonemang av den karaktär som Alvesson förespråkar men det förekommer även en hel del reflektioner av introspektiv art. Jag tror dock inte man kan säga att

Åsberg dessutom fått en ideologisk laddning som bidrar till att skymma sikten. Åsberg föreslår i stället indelningen ”idiografisk” respektive ”nomotetisk” forskning men avfärdar för egen del den idiografiska just för att den inte kan användas till att producera generaliserbara kunskaper (Åsberg 2001 b). Kategoriseringen idiografisk och nomotetisk forskning lär ha lanserats 1894 av Wilhelm Windelband (Nordenstam 2005). Windelband utvecklade Kants resonemang om fakta- respektive värdekunskap.

jag dekonstruerar ”allt”. Då och då förhåller jag mig naivt och oreflekterat till det som skildras. Men visst finns risken att det jag vill komma åt drunknar i de reflexiva ordmassorna. Utifrån det övergripande syftet hade det ibland kanske varit bättre att avstå från vissa resonemang, eller hänvisa till andra som mer ingående behandlat de frågeställningar jag tar upp.

Avhandlingens gestaltning som en synekdochisk förskjutning

Vad som är ett resultat av en forskningsprocess kan diskuteras. Ofta brukar det sägas att resultatet är det som svarar mot forskningsfrågan och syftet. I detta fall var syftet att belysa den övervägande handlingen samt att pröva den humanvetenskapliga handlingsteorin som ett redskap för att tydliggöra övervägandet. Om detta är syftet så är rimligen texten i sin helhet ett resultat. Belysandet börjar i inledningen. Tillämpningen av den humanvetenskapliga handlingsteorin finns med redan i forskningsfrågan. Att granska resultatet innebär då också att avhandlingen som gestalt måste bli föremål för kritisk reflektion.

Indelningen i olika kapitel med funktionsanalys som utgångspunkt för rubriksättningen antyder i sig en systematik som naturligtvis i stora drag är en efterkonstruktion. Avsnitt utifrån olika funktioner, beskrivningen av forskningsprocessen i olika ”steg” med tabeller och diagram, kan ge både läsaren och författaren en bild av ordning och ”metodiskhet” som inte egentligen fanns där. De kan också leda tanken till att det som har genomförts egentligen är en positivistisk studie där den noggranna redovisningen är en del av valideringen. Denna bild står i konflikt mot övervägandet, eftersom ett övervägande förutsätter att det inte finns någon färdig plan att följa. Ett övervägande sker bara om det inte finns något facit. Övervägande är att skissa och treva, inte att följa ett recept.

Genom att det ser så metodiskt ut kan det verka som om det som sägs är ”objektivt sant”. Alvesson och Stanley Deetz (2000) kritiserar den kvalitativa forskningen och menar att den inte tar sina egna utgångspunkter på allvar utan i allmänhet ber om ursäkt för de ”brister” den har i förhållande till positivistiska studier. Tal om ”förförståelse” och annat som ingår i den hermeneutiska retoriken är inget annat än uttryck för ett i grunden positivistiskt tänkande där objektiviteten ses som ideal eftersom avsikten ändå är att uttala entydig ”sanning”. Talet om ”förförståelse” blir en slags gardering som har den positivistiska vetenskapssynen som för-givettagen utgångspunkt. Om kvalitativa studier utgår från att det man kommer fram till är ett slags halvsanningar finns det egentligen ingen

anledning att ägna sig åt den sortens studier. Alvesson och Deetz menar att objektivitet ändå är en omöjlighet. Utan ett eget intresse och ett subjekt finns ingen forskningsfråga överhuvudtaget. Risken med en alltför systematisk framställning skulle alltså kunna vara att den bidrar till att göra den kunskapsteoretiska utgångspunkten mer otydlig.

”Ned med metodologin!” trumpetade Paul Feyerabend (1975). Hans kritik mot föreställningen att vetenskaplig kunskap utvecklas om man lär sig att följa en bestämd metod, kan alltså riktas även mot denna studie.

Det ligger en lockelse och en estetisk njutning i att ordna saker. Bara genom att lägga ett kaotiskt material i olika högar och hitta på lämpliga etiketter kan man tro att själva kunskapandet går till på ett ordnat och planerat sätt.¹⁰⁷ Det kan nästan bli ett självändamål att hitta mönster och skapa tabeller. Det kan kännas som att det är ”på riktigt” bara för att det ser så snyggt ut. Samtidigt kan det estetiska ordnandet medföra ett tvivel. Tänk om ordnandet egentligen handlar om självbedrägeri? När jag i arbetet med denna avhandling njutningsfullt sorterat och stoppat i olika fack har jag således ganska ofta undrat om det jag gör egentligen är ”på riktigt”. Är det inte i själva verket frågan om en metonymisk eller synekodisk förskjutning där det som ser snyggt och ordnat ut förväxlas med det som ordningen skulle tänkas stå för? I metodredovisningen har jag konstruerat tabeller där det ser ut som om jag stegvis och metodiskt lagt det ena till det andra. Så har det inte gått till. Kategoriseringen är snarare en funktionsanalys, en bakåtblickande kartläggning av ”spåren i snön”, en heuristisk beskrivning snarare än en redovisning av en plan. Det som redovisas i den prydliga uppställningen är sant så till vida att de olika processer som på detta sätt åskådliggörs faktiskt har inträffat och går att urskilja som skilda enheter, men den målmedvetenhet och systematik som den grafiska framställningen kan antyda stämmer inte. Den retoriska analysen pågick parallellt med identifieringen av ”betydelsekärnor”. Upptäckten av vissa resonemang fick mig att backa och se nya betydelsekärnor. Hela bearbetningen bestod av ett skissande där flera olika processer var inblandade samtidigt eller gick kors och tvärs.

Ett vanligt argument för systematiserade framställningar är det som brukar kallas replikerbarhet. Tanken är att om forskningsproceduren

¹⁰⁷ Om den estetiska kunskapen skriver dock Folke Leander (1950/1998 s. 95): ”Verklig klarsyn har sin egen tillfredställelse, som kallas *skådeglädje*.” För Leander är den estetiska åskådningen en del av kunskapsprocessen och därmed blir den estetiska njutningen också något som hör ihop med kunskap.

tillräckligt tydligt och noggrant redovisas så ska en annan forskare kunna upprepa studien och komma fram till samma resultat. En sådan idé är begriplig om det handlar om positivistisk forskning där syftet är att ta reda på hur det verkligen är med något som inte heller kan vara på annat sätt än det är och där det föreligger en klar åtskillnad mellan den empiriska forskningsproceduren och nedskrivandet av vad det var man kom fram till. I en undersökning av den karaktär som kännetecknar föreliggande studie är en sådan tanke om replikerbarhet naturligtvis fullständigt främmande. Om man inte tolkar innebörden av replikerbarhet alltför naivt och bokstavligt så kanske kravet på replikerbarhet ändå kan fungera som ett argument för tydlig och systematisk redovisning av tankeförloppen. Om den tydliga kartläggningen av de olika kognitiva processer som varit inblandade i forskningsproceduren kan göra det möjligt för läsaren att följa resonemangen så som de utvecklas i texten, och på det viset kunna ta ställning till om det som sägs är rimligt, är det i sig ett slags ”replikerbarhetstest”. Man kan också tänka sig att grävandet i de olika tankeprocesserna, och försöket att systematiskt redovisa dessa, kan vara ett bidrag till ett samtal om forskning i allmänhet.

I inledningskapitlet skriver jag att en konsekvens av ett handlingsteoretiskt synsätt är att texten i sig själv blir en undersökande handling. De flesta forskare skulle nog hålla med om att skrivandet och gestaltandet är en viktig (kanske den viktigaste) delen av det forskande arbetet. Johan Asplund (2002) påpekar att det inte är förrän schackspelaren har mött sin motspelares motdrag som hon vet vad det var för drag hon gjorde. Det är inte förrän man börjar formulera sina tankar i skrift som man vet vad man tänker. När något får en gestalt blir det möjligt att både förstå och ompröva. Att ordna texten utifrån en introspektiv undersökning av hur själva tänkandet gått till innebär också att det som utforskas får ytterligare belysning. Forskningsprocessen består inte av klart urskiljbara steg där man först ”forskar”, det vill säga tar reda på det man vill veta, och sedan avbildar det man fick reda på genom att skriva ned det. Forskningsproceduren är i sin helhet en reflektionsprocess.

Jag har valt att ha en ganska konventionell indelning med de klassiska uppsatsrubrikerna i stället för journalistiska: funktionsanalysrubriker i stället för innehållsrubriker (Rosenqvist och Andrén 2006). Orsaken är att jag menar att funktionsanalysen kan fungera som en tankehjälp. Genom att uppmärksamma vad texten i olika delar *gör* i helheten, tänker jag mig att risken för ”fälläsning” minskar. Den fälläsningsrisk som föreligger i detta fall är att man kan glömma att berättelsen är ett exempel som

syftar till att belysa den övervägande handlingen, inte en beskrivning av en viss verklighet. Funktionsanalysen är på så vis också ett uttryck för den handlingsteoretiska utgångspunkten.

Jag kan ändå inte helt avfärda den invändning jag själv har mot det systematiska framställningssättet som alltså innebär att detta sätt att gestalta en kunskapsprocess medför en synekdochisk förskjutning och därmed en objektifiering av något som kanske hellre borde beskrivas som en skissande handling (Birgerstam 2000).

Jag har tidigare nämnt att jag riktar mig till andra praktiker. Jag talar också om min strävan att använda ett vardagligt språk och att inte belasta texten med sådana tecken som gör att den utesluter andra än dem som är insatta i den vetenskapliga koden. Frågan är vad som går att förstå av en vetenskaplig text om man inte är insatt i koden. Är de grundläggande tankarna tillgängliga för den som inte är bekant med begrepp som ”paradigm” och ”kontext” eller vet ungefär vad Habermas sagt, oavsett om just dessa begrepp eller hänvisningar används? Studien är knappast lättillgänglig även om språket är förhållandevis vardagligt. Ambitionen att inte kränga till det i onödan behöver inte bygga på en naiv föreställning om att ”vem som helst” ska kunna förstå och få ut något av texten. Den läsare som kan ha behållning av denna avhandling behöver dock inte vara akademiker. Jag tror till exempel inte att de grundläggande tankarna om skillnaden mellan göra och handla förutsätter tillgång till den akademiska koden för att bli begripliga. Det som krävs för att dessa resonemang ska bli meningsfulla är däremot ett filosofiskt intresse och att läsaren själv funderat i liknande banor. Den praktiker som inte sysslat med forskning och kunskapsteori riskerar dock att bli uttröttad av avhandlingens ganska omständliga utläggningar kring just sådana aspekter.

Det främsta skälet att försöka undvika vetenskapligt schablonmässiga uttryck är emellertid inte strävan att vara lättillgänglig. Det ibland okonventionella språkbruket är i första hand ett uttryck för en kamp mot metonymiseringen.

Vad säger studien om pedagogiska överväganden?

En vetenskaplig undersökning syftar till att bidra med ny, eller i vilket fall fördjupad, kunskap. Vad kan min undersökning bidra med som allmänt kunskapstillskott? Studien har lyft upp övervägandet på dagordningen. Genom att ställa övervägande mot reflektion har kunskapen om

reflektionens pedagogiska innebörd nyanserats. Den humanvetenskapliga handlingsteorin, retoriken och Trenätsteorin har tillsammans bidragit till att utveckla en möjlig reflektionsmodell där teori och praktik kan mötas. Undersökningen har också bidragit till att klargöra övervägandets förutsättningar och innebörd.

Det pedagogiska övervägandet ses i studien som en ansvarshandling som innebär ett väljande utifrån tänkbara, och med praxis förenliga, handlingsalternativ. Reflektion ingår i övervägandet men är inte samma handling som övervägandet.

Det mest intressanta resultatet är emellertid de frågor som studien väckt. På många sätt är resultatet nedslående. Är medinflytande överhuvudtaget möjligt? Kan eget ansvar och egna överväganden fungera som förutsättningar i utbildningssammanhang? Kanske är det så att utbildning som system gör att de som medverkar intar positioner som motverkar den horisontella och uppmärksamhetsriktande kommunikationen, oavsett vilka intentioner de från början har? Om Dreyfus och Dreyfus (1986) har rätt borde man inte heller som studerande egentligen kunna ta ansvar eftersom en novis endast följer regler. Utifrån ett existentiellt/humanistiskt synsätt är vi alltid ansvariga och kan inte undgå att välja. Överväganden bör därför ske även om vi inte är medvetna om dessa. Med ett handlingsteoretiskt perspektiv där olika livsformer har olika karaktär är det inte självklart att resonera på samma sätt. Även om vi i existentiell mening alltid väljer så är det skillnad mellan det medvetna valandet och det omedvetna. Men kan man säga att den som inte känner sig ansvarig inte heller har ansvar? Är även studerande skyldiga att ta ansvar för sin utbildning? Har en student rätt att inte själv försöka påverka en utbildning hon är missnöjd med; är det moraliskt försvarbart att skylla på organisationen och ledningen?

Syftet med studien är att bidra till att uppmärksamma den övervägande handlingen, i allmänhet. En viktig fråga att ställa sig själv blir då: om det skulle vara så att det var mina studenter/elever/medarbetare som berättade om den verksamhet som jag själv ansvarar för, och jag själv vill något helt annat än det som framkommer i deras berättelse, vad ska jag göra då?

För min egen del har arbetet med studien fått påtagliga praktiskt-pedagogiska konsekvenser. Det utbildningssammanhang där jag själv verkar har inte samma förutsättningar för medinflytande och överväganden som en utbildning på folkhögskola. Det är ändå möjligt för läraren att utveckla sin förmåga att delge studenterna sina egna överväganden. Det

finns inget automatiskt samband mellan sådana delgivanden och upplevelse av mening. Det går dock alltid att skapa bättre förutsättningar för en mer ansvarsfull hållning genom att vara så öppen och tydlig man kan med de pedagogiska val man själv gör i en viss undervisningssituation. Jag kan som pedagog alltid utveckla min egen medvetenhet om varför jag gör som jag gör. Den teoretiska reflektionen på metanivå är också något som jag själv kan bidra med att utveckla i min egen verksamhet. Att undvika manipulation och eftersträva äkta samtal som gör det möjligt för både mig och studenterna att upptäcka sådant vi inte sett tidigare är också en strävan som blivit tydligare genom denna studie. Det skapande tomrummets betydelse för både mening och ansvar är också något jag uppmärksammas på genom min undersökning och strävar efter att uppnå i min egen undervisning. Det får inte bli för ”färdigt”. Alla de möjliga åtgärder jag nämnt är sådana som kan göras på mikronivå, här kan var och en se sig som aktör och göra egna överväganden. De frågor som aktualiseras genom denna studie och som hör till mer övergripande nivåer kan däremot upplevas nästan som naturgivna och svåra för den enskilde att påverka. Det som måste ske är att vi allmänt för samtal om dessa svåra och stora frågor. I det avseendet kan föreliggande studie ses som ett bidrag.

En fråga i anslutning till detta resonemang är i vad mån de grundläggande problem som studien aktualiserar ska betraktas som pedagogiska. Går det inte att känna igen resonemangen som exempel på sådant som förekommer i alla sociala sammanhang? Man kan fråga sig om det är fruktbart att avgränsa de problem som tas upp i fokusberättelsen genom att kalla dem ”pedagogiska”. Borde det inte vara av allmänt intresse att bättre uppmärksamma den övervägande handlingen i alla sammanhang, inte bara pedagogiska? Skulle det inte också kunna tänkas att om en handlingsinriktad och övervägande diskurs var vanligare i alla samtal, skulle också den pedagogiska handlingen bli tydligare?

”Pedagogisk grundsyn” kan lika gärna vara den syn man allmänt har på livet. Det är knappast troligt att man kopplar på en särskild pedagogisk syn bara för att man befinner sig i en verksamhet som handlar om lärande. Kanske är det så att utbildningssituationer förstärker vissa mekanismer som har betydelse för ansvar och övervägande, men förmodligen är de resonemang som förs i denna studie inte utpräglat ”pedagogiska”, snarare allmänmänskliga.

Att bidra till en handlingsinriktad diskurs

En kritik som brukar riktas mot forskning är att den inte bidrar till att utveckla verksamhet, bara att beskriva problemen med den. I en rapport från Arbetslivsinstitutet (2002) hävdas att något är på gång och att intresset för en annan typ av forskning växer:

En drivkraft till förändringen är ett missnöje med hur högskolor och universitet fungerar idag. De har endast i begränsad omfattning stött ett lokalt och regionalt utvecklingsarbete och detta arbete har i sig ofta värderats lågt inom universiteten (Brulin 1998, 2002; Sörlin m fl 2001). Forskare har varit bra på att beskriva olika problem, men de har varit sämre på att bidra till konstruktiva lösningar. Det är nämligen inte säkert att nya lösningar växer fram ur ingående problembeskrivningar (Svensson 2002 s. 2).

Lennart Svensson efterlyser en mer handlingsinriktad forskning. En forskning som är handlingsinriktad kan vara normativ. Den kan också vara beskrivande, om sättet att beskriva handlingar gör att forskningen bidrar till att uppmärksamma handlingar. Ett övergripande syfte med föreliggande studie är att bidra till en handlingsinriktad diskurs. Med det menar jag ett sätt att samtala om verksamhet som inte enbart fastställer orsaker och omständigheter utan också handlar om vad det är vi faktiskt gör och kan göra. Avsikten är inte att ge förslag på konkreta åtgärder som skulle kunna bidra till att utveckla den övervägande förmågan. Snarare hoppas jag att mitt sätt att beskriva en viss verksamhet och vissa handlingar ska bidra till att de som tar del av avhandlingen också kommer att uppmärksamma, och därmed även samtala om, de övervägande handlingar som är aktuella i den egna verksamheten. Min utgångspunkt är att "görandet" får sin innebörd av "menandet". Praxis är handlingsklokhetens, frönesis', livsform. I en diskurs som ser all praktik som poiesis blir praktiken ytlig och instrumentell. Försöket att bidra till en handlingsinriktad diskurs innebär därför en ambition att bidra till att uppmärksamma skillnaderna mellan poiesis och praxis.

I vad mån föreliggande studie kan ses som ett bidrag till en handlingsinriktad diskurs avgörs av de samtal som den i sin tur genererar. Om den i första hand kommer att leda till samtal om den specifika utbildning som exemplet är hämtat från, eller om folkbildningens dilemma i 2000-talets Sverige, eller någon annan faktisk omständighet som avhandlingen berör, kan det tänkas att det övergripande syftet inte uppnåtts.

Jag ser avhandlingen i sin helhet som ett exempel på en handlingsinriktad diskurs. Min strävan är att anlägga ett sådant perspektiv på såväl det empiriska materialet som teori och metodavsnitt och alla andra delar i avhandlingen. Även beskrivningen av ambivalensen, det vill säga konflikten mellan ambitionen att komma åt ett allmängiltigt fenomen och intresset för den konkreta verklighet som fokusberättelsen hämtats från, kan ses som exempel på handlingsdiskurs. Om samtalen kommer att handla om övervägande handling inom pedagogiska utbildningar, fokus-samtal som forskningsmetod eller sättet att framställa en avhandling, har utifrån det övergripande syftet ingen betydelse.

Förslag till fortsatt forskning

De förgivettaganden om den pedagogiska betydelsen av eget ansvar och överväganden som låg bakom mitt intresse att genomföra föreliggande studie har i sig blivit föremål för mitt vetenskapliga intresse. Frågor om gruppinriktat lärande, eget ansvar och demokrati som dels värden i sig själva (praxis), dels relaterade till lärande (poiesis), känns som spännande uppslag för fortsatta studier. De överväganden som jag själv deltog i när jag var studerande vid musikanimatorutbildningen var kanske inte pedagogiska. Vi såg oss sannolikt inte som undervisningsobjekt och det vi övervägde var inte hur vi skulle göra för att lära oss att bli musikanimatorer utan hur vi skulle gå tillväga för att genomföra utbildningen som en kulturpolitisk manifestation. Att vi samtidigt lärde oss en hel del är däremot troligt. Ett sådant lärande skiljer sig ganska radikalt från det som traditionella utbildningar erbjuder. Finns det andra utbildningar som fungerar (fungerade) på liknande sätt?

Frågan om den ”existentiella legitimeringen” och praxis har också fångat mitt intresse. Hur stor betydelse har en sådan legitimering? Finns det sådana resonemang även inom de mer etablerade utbildningarna och yrkesgrupperna? Har jag rätt i min hypotes att en stark och tydlig existentiell legitimitet också ger en tydlig praxis och därmed medvetna överväganden och en utvecklad frönesis?

Reflektionsteoretikernas förgivettaganden att förmågan att verbalisera sina överväganden är en önskvärd och självklar del i professionell kunskap står i konflikt mot de teorier som i stället framhäver intuitionen och fantasins betydelse för professionaliteten. Denna konflikt kan som jag uppfattar det nyanseras genom den humanvetenskapliga handlings-teorin. Att ytterligare studera det problem som denna konflikt gäller

vore också angeläget eftersom man då skulle kunna utveckla konkreta praktiska idéer till hur yrkesutbildning och fortbildning skulle kunna utvecklas och förbättras.

Ett annat intressant spår är att titta på utbildningar från ett initiativ-perspektiv. Att musikanimatorutbildningen inte är en utbildning som initierats ovanifrån, utifrån en viss befattning som samhället vill ha utbildade personer till, medför förmodligen andra möjligheter och problem än dem som finns inom till exempel lärarutbildningarna. För blivande lärare finns det ett givet samhällsuppdrag, läroplaner och styrdokument av olika slag måste bli en del av lärarens ”tänkande” för att läraren ska vara en professionell aktör (Kansanen 1995 b).

Musikanimatorutbildningen utvecklades ”underifrån”, utifrån ett upplevt behov och en kulturpolitisk vision. Idébaserade utbildningar bör ha en hel del gemensamt, oavsett vilket område de finns inom. Det vore intressant att jämföra idébaserade utbildningar med ”befattningsutbildningarna”. Utbildningar som utvecklades under inflytande av de politiska strömningar som präglade samhällsdebatten under 1970-talet, och som överlevt in på 2000-talet, vore särskilt intressanta att undersöka. Vad händer med idéerna när samhällsklimatet förändras och hur påverkar det utbildningen? En sådan studie anknyter till den pågående diskussionen om ”bildung”. I inledningen berättar jag om min egen upplevelse av svårigheter att tala med andra om den pedagogiska praktiken utan att antingen hamna i orsaker och omständigheter eller i abstrakta och övergripande resonemang. Inget av dessa sätt att tala är som jag ser det handlingsinriktat. Det kan vara betydelsefullt att tydliggöra omständigheter och förutsättningar och det kan vara meningsfullt att penetrera kunskapssyn och pedagogisk filosofi. Praxis yttrar sig dock alltid i konkreta handlingar. Om man inte talar om dessa konkreta handlingar kommer klyftan mellan teori och praktik aldrig att minska. Att tala om dessa handlingar behöver inte innebära att verkligheten trivialiseras. De konkreta och kanske till synes triviala yttringarna av praxis har jag bara snuddat vid i denna avhandling. Förhållandet mellan mycket konkreta handlingar och praxis vore ett möjligt forskningsområde.

Summering

I inledningen berättar jag om min egen personliga ingång i projektet. Mina erfarenheter från handledning och verksamhetsutveckling innebär att jag dragit slutsatsen att sättet att tala om arbetet har betydelse för möjligheten att utveckla verksamheten. En diskurs som inte är inriktad på vad man själv kan göra, inom det begränsade handlingsutrymme som står till buds, utan som ensidigt inriktar sig på att beskriva själva handlingsutrymmet, medför att det blir omöjligt att utveckla verksamheten. Vidare berättar jag om mina erfarenheter från den akademiska världen där det ibland verkar mer eller mindre tabubelagt att tala om vad man konkret gör som lärare. Utifrån dessa iakttagelser kommer jag in på den humanvetenskapliga handlingsteorin och retoriken som kunskapsteori som dels en förklaringsmodell till varför det är så svårt att tala om sina konkreta handlingar, dels en möjlighet till att ändå försöka ge handlingen ett språk. Den idémässiga fond mot vilken studien avtecknar sig utgörs av:

1. Otillfredsställelsen med klyftan mellan teori och praktik – mellan "espoused theories" och "theories in use" samt med det sätt att samtala om praktisk verksamhet som medför att handlingsperspektivet kommer i skymundan.
2. Viljan att utifrån ett handlingsperspektiv göra den "tysta kunskapen" mer hörd eller synlig.
3. Uppfattningen att mening och intentionalitet försvinner både ur den pedagogiska diskursen och från den pedagogiska tillämpningen, för att i stället riktas mot instrumentellt och målinriktat tänkande (och praktisk tillämpning).

Trenätsteorin (Cardell 2001) har bidragit med både grafiska och analytiska redskap. Teorin öppnade mina ögon för innebörden av den övervägande handlingen samt skillnaden mellan en strategi som utgår från en tänkt handlingsplan och övervägandet som själva den väljande proceduren. Det grafiska redskapet gjorde det möjligt att visuellt åskådliggöra det konkreta görandet. Med inspiration från fenomenologi (Birgerstam 2000) och en undersökning om den skissande handlingen växte intresset att undersöka hur detta väljande går till.

Vad är det man väljer mellan? Detta var min ursprungliga fråga. För att få svar på den tänkte jag mig att de grundantaganden som en ”pedagogisk grundsyn” utgör skulle kunna ge uppslag till aspekter att söka. För att få fatt på övervägandets intentionella aspekt använde jag mig av den humanvetenskapliga handlingsteorins aristoteliska grundbegrepp: poiesis, praxis och theoria. Poiesis motsvaras av den instrumentella och observerbara aktiviteten, praxis av den intentionella (det man menar med det man gör) och theoria av föreställningar om hur det hela hänger ihop och fungerar. Genom den humanvetenskapliga handlingsteorin blir det möjligt att uppfatta intentionalitet som en egen ”livsform” (Aristoteles 1988). Jag behövde också ett konkret exempel från en empirisk verklighet och valde att genomföra fokussamtal med studerande på musikanimatörutbildningen. Att jag valde just denna utbildning berodde på att jag hade många egna minnen av övervägande samtal från den tid jag själv var studerande där.

Fyra fokussamtal med sammanlagt fem studerande genomfördes under våren 2006. Jag förde anteckningar på spännpapper som var uppsatta på väggen. Det medförde att alla kunde ta del av anteckningarna och påverka dem medan samtalen pågick. Efter samtalen skrev jag reflekterande referat som de medverkande tog del av och kommenterade. Detta referat fungerade som underlag till nästa samtal. Efter tre genomförda samtal gjorde jag en mer bearbetad sammanställning som, efter det att den godkännts av de medverkande, också gick ut till de andra studerande och till skolans lärare. Ingen mer än de medverkande har bidragit med kommentarer. Referaten bearbetade jag sedan till en sammanhållen berättelse. Berättelsen prövades mot den humanvetenskapliga handlingsteorins begrepp. Därefter genomförde jag en retorisk analys av materialet.

Fokussamtalen och berättelsen kom att få en annan karaktär än vad jag hade tänkt mig från början. I stället för att utforska egna överväganden kom samtalen att få en utvärderande karaktär där mycket kritik riktades mot utbildningen. De studerande tyckte inte att de gjorde några överväganden, att de inte reflekterar över det de gör och att de inte vet varför olika moment ser ut som de gör. De upplever sig som ”elever” och verksamheten som lärarstyrd. Den praxis som kommer fram i berättelsen är att utbildningen är en horisontell ”alla kan-utbildning”. Det man gör på utbildningen relaterar till idén om att sättet att arbeta ska vara demokratiskt och inkluderande. Ingen ska vara utanför och alla ska klara allt och göra allt samtidigt. Mot denna praxis finns en konkurrerande praxis av vertikal karaktär. Utbildning är något som ordnas av lärare och

som studerande inordnar man sig. För att lära sig måste man få reda på vad som krävs och få feedback från lärarna. Lärarna delar ut uppgifter, frågar vad man tycker och har överhuvudtaget initiativet.

I berättelsen finns många exempel på sådant som de studerande är missnöjda med, men det sägs också att de inte diskuterar varför de gör som de gör, eller hur man skulle kunna göra i stället. Varför de studerande inte försöker förändra sin utbildning trots att de anser sig ha stora möjligheter att påverka den, vet de inte. Det fullspäckade schemat beskrivs i berättelsen som den huvudsakliga orsaken till tystnaden. Det finns inte tid att uppkomplicerade frågor. Att bara svara på frågan vad man tyckte om veckan som gått eller fylla i en utvärdering i slutet av läsåret räcker inte för att ta ansvar att utveckla sin utbildning. Ytterligare en orsak som tas upp i berättelsen är respekten för utbildningens historia. ”Det som sett likadant ut i 30 år måste ju se ut så för att det visat sig fungera.”

De överväganden som görs handlar om sådana inslag som inte är så hårt uppbundna i praxis och behov. Sådana moment går att ändra utan att hela strukturen påverkas.

Den pedagogiska grundsyn som framträder tydligast i berättelsen är dels den som Sternudd (2000) kallar ”det personlighetsutvecklande perspektivet”, dels en essentialistisk kunskapssyn. Ett behavioristiskt synsätt återfinns också i några av resonemangen. Det kritiskt frigörande perspektivet finns inte med alls i berättelsen, trots att detta sannolikt var det bärande när utbildningen startade på 1970-talet.

Som en konklusion och en precisering av den övervägande handlingen kan följande sägas: övervägande är en väljande och skapande handling. Övervägandet byggs upp genom reflektion där olika aspekter av vad som uppfattas som teoretiskt möjligt och sådant som är förenligt med praxis vägs mot varandra. Om de teoretiska grundantagandena inte blir föremål för reflektion begränsas valmöjligheterna. Reflektion ingår således i processen men övervägande är inte detsamma som reflektion. Den övervägande handlingen är inte heller enbart en rationellt kalkylerande aktivitet. Holistiska och intuitiva processer (praxis) ingår också. Utan sådana processer uppstår inte heller några överväganden. Övervägande förutsätter en tydlig praxis eftersom det är praxis som ger impulsen till, och riktning i, övervägandet. Praxisaspekter är inget som övervägs men praxis förklarar ett övervägande. Vidare förutsätter övervägande ansvar. Ansvaret måste kanske inte vara formellt men det måste vara en upplevelsemässig realitet.

Flera frågor som inte direkt anknyter till studiens syfte har aktualiserats genom undersökningen. Trots att studiens syfte inte var att se på övervägandet som ett ”pedagogiskt medel” i pedagogutbildning, blev kopplingen mellan just övervägande och lärande emellertid en av de frågor som kom i fokus. En annan fråga rör elevinflytande. Är det överhuvudtaget möjligt med medinflytande och eget ansvar i ett studiesammanhang? Ytterligare en intressant fråga är hur andra, i olika avseenden liknande utbildningar, fungerar. Förhållandet mellan konkreta yttringar av praxis och medvetna överväganden vore också intressant att studera närmare.

Det påtagliga lärande som studien kan bidra till har att göra med dess syfte att rikta uppmärksamheten mot den övervägande handlingen. De handlingsinriktade frågor en läsare kan ställa till sig själv är: Vad har övervägandet för pedagogisk betydelse, och på vilket sätt kan man som lärare/ansvarig själv bidra till att utveckla ett övervägande förhållningssätt, både hos sig själv och sina studenter/elever/medarbetare? Och slutligen: vilken betydelse skulle det kunna få om ”den övervägande handlingen” blev ett allmänt begrepp?

Summary

The title, *A study of pedagogical deliberation: directing attention by means of action-oriented humanistic theory* implies that this is a theoretical and philosophical study. Studying the theory made it possible to formulate the research assignment. In claiming that the study is attention directing, it is important to clarify that the intention is not to describe or evaluate a specific empirical reality.

In the introduction I refer to my personal experience as a supervisor and my work as a university teacher. These experiences have contributed to the conclusion that the way of talking about the work affects the possibilities for development. A discourse that is not directed towards what is possible within the limited scope of action available, but that single-mindedly focuses on describing the action possibilities, means that it becomes almost impossible to develop the work. I also describe my experiences of the academic world, where talking about what one actually does as a teacher often seems to be taboo.

On the basis of these observations I then discuss action-oriented humanistic theory, as developed by Ramirez (1995 a) and inspired by Aristotle, and rhetoric in terms of knowledge theory partly to explain why discussing practical activities is so difficult and partly to try to give the action some kind of linguistic expression. The ideas on which this study is based include: a) the gap between “espoused theories” and “theories in use” (Argyris and Schön 1996), b) the desire to make “tacit knowledge” (Molander 1993, Polanyi 1966) available and visible, and c) the perception that meaning and intentionality disappear in both the pedagogical discourse and pedagogical application when the emphasis is on instrumental and goal-related ideas (and practical application).

The Triple Network Model (Cardell 2001) has contributed to this study in terms of graphic and analytical tools. By reflecting on this model my eyes were opened to the difference between a strategy based on a predetermined action plan and one where deliberation is the selective and discursive activity. Making use of the graphic tool developed by Cardell facilitated a visual illustration of the complexity of pedagogical thinking and doing. Inspiration gained from phenomenology (Birgerstam 2000) and a specific focus on deliberative action led to an examination of how this process of selection is performed.

A goal-oriented discourse makes meaning invisible. If the only way of describing a pedagogical activity is by referring to its supposed outcomes, such as “personal development”, pedagogical choices and strategies made during the process might be hard to understand and perceive. Intention is not observable and is mostly unconscious. But what exactly is being chosen when pedagogical decisions are made? In answering this question I envisaged that “pedagogical belief systems” or “personal pedagogical philosophy” (Kansanen 1995 b) would somehow be involved in the process. Since my ambition was to differentiate between the intentional and the productive dimensions of pedagogical action, I applied the Aristotelian concepts of *poïesis*, *praxis* and *theoria* to an empirical example. These concepts are interpreted by Ramirez (1995 a) as *making*, *action* and *theoretical activity*. Making, or *poïesis*, involves procedures and processing. In other words, you make “something” with the intention of producing a product. An evaluation of whether the “making” of this product has been successful or otherwise is not based on ethical criteria. *Action*, on the other hand, is an activity that has an inherent purpose and is ethically charged. Evaluating action means taking the ethical aspects into account. In this context intention is always connected to ethical reasoning. Action or *praxis* relates to the way that something is done, whereas intention is connected to the actual doing. In short, *poïesis* is observable, *praxis* is not.

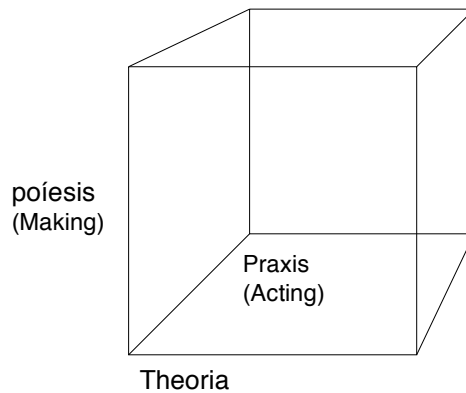


Figure 23: The three dimensions of human activity.
Designed and compiled by Maria Andrén.

The Aristotelian concepts outlined above were used in four focus group seminars during the spring of 2006. The participants were students taking part in a course for “Music Animateurs” at a Folk High School. The reason for selecting this group was because the students were expected to make ongoing pedagogical decisions about their education; my assumption being that in such a context it would be easy to find examples of deliberative discussion. During the seminars I wrote notes on large sheets of paper and displayed these on the walls – the intention being that the participants could refer to them in their discussions. Afterwards I compiled a reflective summary, which I then distributed to the participants for their comments and feedback. This revised summary, which included the reflective comments of the participants, was then used to spark off a discussion at the following seminar. After three seminars I compiled a more elaborate summary, which, after having been approved by the participants, was then distributed to other students in the school and to the teachers, for information. Only the participants in the focus group contributed with comments. I then reworked the summaries into a coherent narrative. The concepts of Aristotle were applied to this narrative and I then made graphical and rhetorical analyses of the empirical material.

The focus group seminars and narratives developed in ways that I hadn’t really expected. Instead of discussing pedagogical decisions and deliberations, the participants made a critical evaluation of the course they were undertaking. The students didn’t think that they made any decisions and didn’t reflect upon why they did certain things in certain ways. They regarded themselves as “pupils” and the education as being teacher-governed. In other words, the teachers are the ones who decide and take the initiative, give the students assignments and ask them what they think about certain issues, while the students learn on the basis of the teachers’ demands and regulations. In contrast to this vertical and traditional concept of education, the praxis notion of education as something that “everybody can do” was also apparent, in the sense that it is regarded as an anti-élitist idea where anybody can do anything, where no-one is excluded and where you almost always have to do everything in a group.

Although the participants were very critical of their education, they didn’t talk about why certain things were done or how they might be done differently. Why the students didn’t try to exert some kind of change in their education, especially as they acknowledged that opportunities to do so existed, wasn’t clear. One reason speculated upon in the narrative is that their schedule is so tight that there is no time to

discuss such complex issues. Simply responding to a question about the previous week or filling in an evaluation form at the end of the academic year does not facilitate taking responsibility for the development of one's education. Another reason mentioned in the narrative is the respect for tradition. "If something has been done in a certain way for 30 years it must be alright."

The deliberative discussions mentioned in the narrative relate to aspects that are not closely associated with needs or praxis. Such aspects can be changed without necessarily affecting the entire structure.

The pedagogical belief systems that emerge in the narrative are mainly those that Sternudd (2000) calls "the perspective of personal development" and an essentialist view of knowledge and learning. A behaviouristic view also dominates some of the arguments. The critical and emancipatory perspective did not appear in the narratives at all, despite this being the dominating perspective when the courses were developed in the 1970s.

As a result of the study the following conclusion and definition of deliberative action can be put forward: Deliberation is a selective and creative action. Deliberation is developed through reflection in which different aspects of what is perceived as theoretically possible and what actually relates to praxis are compared and balanced. If the theoretical assumptions are not reflected upon, the options will be limited. Deliberation is not the same as reflection, however, nor is it simply a rational and calculating activity. It is also something creative. Deliberation includes, but is not synonymous with, reflective thinking. Holistic and intuitive processes (praxis) are also involved. Without such processes there wouldn't be any deliberation at all. Deliberation thus implies a definite praxis, because it is praxis that provides the impulse and sets the direction of deliberation. Aspects of praxis are not to be deliberated on, although praxis does explain a deliberation. Deliberation also presupposes responsibility. While responsibility does not necessarily need to be formal, it has to be an experience-based or phenomenological reality.

A number of questions not directly related to the purpose of this study also emerged. Even though the aim was not to look at deliberation as a useful pedagogical tool, the connection between deliberation and learning did come into focus. Another question relates to student influence. Is student influence and personal responsibility possible in a study context? An additional area of interest is how other and similar courses are conducted. The relationship between specific expressions of praxis and

conscious deliberation is another question that would benefit from more in-depth study.

The practical outcome of this study is concerned with directing attention to deliberative activity. Specific action-oriented questions that can be posed as a result of reading the study include: What is the pedagogical significance of deliberation, and how can I, as a teacher or as someone with responsibility, contribute to the development of a deliberative approach both in my own case and among students/pupils/colleagues? And finally, what would happen if “deliberative action” became a common and generally accepted concept?

Referenser

- Alexandersson, M. (1994). Fördjupad reflektion bland lärare – för ökat lärande. I: T. Madsén. *Lärares lärande*. (157-173). Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, M. (2007). Tankens krökning tillbaka mot sig själv. *Pedagogiska Magasinet*. 1, (07), 28 – 33.
- Alerby, E. (2000). Lärande. I: E. Alerby, P. Kansanen, P & T. Kroksmark, T. (red.) *Lära om lärande*. (17-23). Lund: Studentlitteratur
- Alvesson, M. & Deetz, S. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. (2003). *Postmodernism och samhällsforskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Andrén, M. (1996). *Synas: skapande arbete för vuxna utvecklingsstörda: tio år av verksamhetsutveckling inom Landstinget i Älvsborg: projektbeskrivning/ utvärdering*. Vänersborg: Landstinget i Älvsborg, Kulturförvaltningen.
- Andrén, M. (2001). *Kan man vara folkbildare utan att veta om det själv?* Vänersborg: Klangfärg, Västra Götalandsregionen.
- Andrén, M. & Hane, M. (2001). *Den gemenskapande handlingen och andra bilder av skapande pedagogik*. Vänersborg: Klangfärg, Västra Götalandsregionen.
- Andrén, M. (2002). *Från handling till ord*. (Opublicerad D-uppsats). Falun: Högskolan Dalarna.
- Andrén, M. (2006). Egna erfarenheter som empiriskt material. I: M M. Rosenqvist & M. Andrén. (red.). *Uppsatsens mystik. Om konsten att skriva en uppsats eller examensarbete*. (146 – 154). Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Antonovsky, A. (1991). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Arendt, H. (1998). *Människans villkor – vita activa*. Göteborg: Daidalos.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II – Theory, Method, and Practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Arfwedson, G. (red). (2002). *Mellan praktik och teori: tio didaktiska berättelser om undervisning i förskola, skola, fritidshem och lärarutbildning*. Stockholm: LHS.
- Aristoteles. (1988). *Den Nikomachiska etiken*. Göteborg: Daidalos
- Aristoteles. (1999). *Etikk*. Oslo: Gyldendal.
- Aristoteles. (1994). *Om Diktkonsten*. Stockholm: Alfabeta Anamma.

- Aristoteles. (2002). *Retorik*. Köpenhamn: Museum Tusculanums Förlag.
- Asplund, J. (1987 a). *Det sociala livets elementära former*. Göteborg: Korpen.
- Asplund, J. (1987 b). *Om mikromakt och hälsningsceremonier*. Göteborg: Korpen.
- Asplund, J. (2002). *Genom huvudet. Problemlösningens socialpsykologi*. Göteborg: Korpen.
- Aulin-Gråhamn, L, Persson, M. & Thavenius, J. (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bachtin, M. (1990). *Det dialogiska ordet*. Gråbo: Anthropos.
- Barbour, S. & Kitzinger, J. (red). (1999). *Developing focus group research. Politics, theory and practice*. London: Sage Publications.
- Bastian, P. (1987). *In i musiken*. Göteborg: Bo Ejeby förlag.
- Bauman, Z. (1999). *På spaning efter politiken*. Göteborg: Daidalos. s. 96.
- Bengtsson, J. (red). (2004). *Utmaningar i filosofisk pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Berglind, H. (1995). *Handlingsteori och mänskliga relationer*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Birgerstam, P. (2000). *Skapande handling – om idéernas födelse*. Lund. Studentlitteratur.
- Björk, G. (2000). *Pedagogik i exil. En utbildningsfilosofisk studie med existentiellt fokus*. Diss. Åbo: Åbo akademiska förlag.
- Björkvold, J R. (1991). *Den musiska människan: barnet, sången och lekfullheten genom livets faser*. Stockholm: Runa.
- Boud, D. & Walker, D. (1998). Promoting reflection in professional courses: the challenge of context. *Studies in Higher Education*. 23, (2), 191-206.
- Bourdieu, P. (1995). *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*. Göteborg: Daidalos.
- Bresler, L. (2007). Toward Connectedness: Aesthetically Based Research. I: Course Reader. *Aesthetic Approaches to Education and Research*. s. 2 – 28.
- Broady, D. (1986 a). Den dolda läroplanen I: S. Selander (red). *Kunskapens villkor. En antologi om vetenskapsteori och samhällsvetenskap*. Studentlitteratur: Lund.
- Broady, D. (1986 b). Pedagogik som praktisk teori. I: S. Selander (red) *Kunskapens villkor. En antologi om vetenskapsteori och samhällsvetenskap*. Studentlitteratur: Lund.
- Bromme, R. (2005). The "Collective Student" as the Cognitive Reference Point of Teachers' Thinking about their Students in their Classroom. I: P M. Denicolo., M. Kompf. (red). *Teacher Thinking and Professional Action*. (31-40). London: Routledge.
- Brunsson, N. (2003). Organized hypocrisy. I: Czarniawska, B. & Sevón, G. (red). *The Northern Lights – Organization theory in Scandinavia*. (201-222). Stockholm: Liber.

- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Calander, F. (1998). Livets episodiska form som grund för datakonstruktion. I: I. Heyman; H. P. Prieto. (red). *Om berättelser som redskap i pedagogisk forskning*. (10-35). Pedagogiska institutionen vid Uppsala Universitet.
- Cardell, G. (2001). *Trenätsmodellen. Ett systemteoretiskt redskap för att beskriva helhet och komplexitet i pedagogisk praktik: exemplet värnpliktsutbildning*. Diss. Stockholm: LHS.
- Chen, A-Y. (red.). (1999). *The Reflective Spin: Case Studies of Teachers in Higher Education Transforming Action*. World Scientific Publishing Company.
- Carson, T. (1986). Closing the Gap between Research and Practice: Conversation as a Mode of Doing Research. *Phenomenology + Pedagogy*, 4, 73-85.
- Clandinin, J D. & Connelly, M F. (1996). Storying and Restorying Ourselves: Narrative and Reflection. I: A-Y, Chen (red). *The Reflective Spin: Case Studies of Teachers in Higher Education Transforming Action*. (15-24). World Scientific Publishing Company.
- Collingwood, R G. (1958/1977). *The principles of art*. London: Galaxy books.
- Colnerud, G & Granström, K. (1993). *Respekt för lärare. Om lärares professionella verktyg – yrkesspråk och yrkesetik*. Sockholm: HLS.
- Conle, C. (2000). The Rationality of Narrative Inquiry in Research and Professional Development. *European Journal of Teacher Education*. 23, (1), 49-63.
- Creswell, J W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design – choosing among Five Traditions*. London: Sage publications.
- Csikszentmihály, M. (1990). *Flow, den optimala upplevelsens psykologi*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Csikszentmihály, M. (1999). *Finna flow. Den vardagliga entusiasmens psykologi*. Stockholm. Natur och Kultur.
- Czarniawska, B. (2004: *Narratives in social science research*. London: SAGE
- Danielsson, T. (1974). *Tankar från roten*. Stockholm: Wahlström och Wistrand.
- Denicolo, P M. & Kompf, M. (red). (2005). *Teacher Thinking and Professional Action*. London: Routledge.
- Dewey, J. (1916 /1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dewey, J. (1933/1997). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago: D.C. Heath.
- Dewey, J. (1934/2000). *Art as Experience*. New York: The Berkely Publishing Group. Norwich, The Stationery Office Ltd).
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine*. New York, Free Press.

- Edström, A-M. (2006). Att forska om lärande i konst. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. 11. (3). 195-213.
- Egidius, H. (1999). *Pedagogik inför 2000-talet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Eisner, E W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Harrisonburg: Donnelly & Sons.
- Eklund, L-O. (2006) *Utbildning i arbetslivet. En analys av begrepp i en lärmödel*. (Opublicerad C-uppsats). Lund: Lunds universitet. Pedagogiska institutionen.
- Emsheimer, P. (2000). *Lärarstudenten som subjekt och objekt – kritiskt tänkande och disciplinering i lärarutbildning*. Stockholm: LHS.
- Emsheimer, P. (2002). Studenters reflektion – systematik eller fritt tyckande. I: G. Fransson., Å. Morberg, Nilsson, Å. & B. Schüllerqvist. (red). *Didaktikens mångfald*. (83-97). Högskolan i Gävle.: Lärarutbildningens skriftserie nr 1.
- Emsheimer, P. (2005). Studentröster. Reflektionsteorier. I: I: Emsheimer, H. Hansson & T. Koppfeldt. (red.). *Den svårfångade reflektionen*. (25-51). Lund: Studentlitteratur.
- Emsheimer, P., Hansson, H. & Koppfeldt, T. (2005). *Den svårfångade reflektionen*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T, (1994). Professionella lärare? I: *Lärarprofessionalism – om professionella lärare*. (78 -79). Stockholm: Lärarförbundet.
- Englund, T, (2006). Deliberative communication: a pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies*. 38, (5), 503-520.
- Eraut, M. (1995). Schon chock: a case for reframing reflection-in-action. *Teachers and Teaching*. 1, s. 9-22.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*. 26, (2), 247-273.
- Feyerabend, P. (1975). *Ned med metodologin. Skiss till en anarkistisk kunskapsteori*. Stockholm: Zenit/Rabén & Sjögren.
- Freire, P. (1972). *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummessons.
- Freire, P. (1975). *Utbildning för befrielse*. Stockholm: Gummessons.
- Gadamer, H-G. (1988). *Förnuftet i vetenskapens tidsålder*. Göteborg: Daidalos.
- Gadamer, H-G. (1997). *Sanning och metod – i urval*. Göteborg: Daidalos.
- Grahn, M. /2005). *Musernas viskningar förr och nu: en studie av det musiska och inriktningen musiskt lärande: en teoretisk analys samt ett empiriskt bidrag från lärarutbildningen*. Diss. Linköping: LiU.
- Granberg, O. & Ohlsson, J. (2004). *Från lärandets loopar till lärande organisationer*. Lund: Studentlitteratur.

- Granlund, M. & Olsson, C. (1987). *Talspråksalternativ kommunikation och begåvningshandikapp*. Stockholm: ALA.
- Greenwood, J. (1993). Reflective practice: a critique of the work of Argyris and Schon, *Journal of Advanced Nursing*, 18, 1183-1187.
- Gullmander, D. (2006). *Tjystnadens sociala mekanismer*. Abonnemangsrapport 119. Degerfors: Samarbetsdynamik.
- Gustavsson, B. (1991). *Bildningens väg*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (1996). *Bildning i vår tid*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk behysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (red). (2004). *Kunskap i det praktiska*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, E. (2001). *Trädgårdsideal och kunskapssyn. En studie av meningens uttryck med exempel från Gösta Reuterswårds och Ulla Molins skapande handling*. Diss. Alnarp: SLU.
- Gustavsson, K. (2005). *Föreställningar om folkbildning: en organisationsdidaktisk och filosofisk behysning av olika bildningsideal*. Örebro: Örebro universitet, Pedagogiska institutionen.
- Göransson, B. (2001). *Spelregler – om gränsöverskridande*. Stockholm: Dialoger.
- Habermas, J. (1995). *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Hammarén, M. (1999). *Ledtråd i förvandling, om att skapa en reflekterande praxis*. Stockholm: Dialoger.
- Hansen, F T. (2007). Philosophical Counselling. A hermeneutical-dialogical approach to Career Counselling. I: P. Plant. *Vejbred – En antologi om vejledning*. (265-289). Köpenhamn: Danish University of Education Press.
- Hansson, H. (2005). Reflektionsbegreppet i styrdokument. I: Emsheimer, H. Hansson & T. Koppfeldt. (red.). *Den svårfångade reflektionen*. (53-74). Lund: Studentlitteratur.
- Heimann Hansen, B. (2005). *Kompetencendrivning i sygeplejerskeuddannelsen. Kulturelle betydningsstrukturer og udvikling af sygeplejerkompetence*. Diss. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Hellspong, L. (2004). *Konsten att tala. Handbok i praktisk retorik*. Lund: Studentlitteratur.
- Hertzman, T. (1999). *Med gruppen och verkligheten som läromedel*. (Opubl. D-uppsats). Stockholm: Kungliga Musikhögskolan.
- Hultman, G. & Hörberg, C. (1994). *Kunskapsutnyttjande: ett informellt perspektiv på hur kunskap och forskning används i skolan*. Stockholm: Liber.

- Hultman, G. (2001). *Intelligentia improvisationer. Om lärarens arbete och kunskapsbildning i vardagen*. Lund: Studentlitteratur.
- Husserl, E. (1913/2004). *Idéer till en ren fenomenologi och fenomenologisk filosofi*. Stockholm: Thales.
- Husserl, E. (1950 sv övers 1989). *Fenomenologins idé*. Göteborg: Daidalos.
- Hägg, G. (2002). *Stora retorikboken. Praktisk retorik & retorik i dag*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Hägglund, K. (2001) *Ester Boman, Tyringe helpension och teatern. Drama på en reformpedagogisk flickskola 1909 – 1936*. Diss. Stockholm: HLS Förlag
- Illeris, H. (2002). *Billede, pædagogik og magt – postmoderne optikker i det bildpædagogiske felt*. Frederiksberg: Samfundslitteratur. s. 40-63.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ metod och teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Josefson, I. (1991). *Kunskapens former. Det reflekterade yrkeskunnandet*. Stockholm: Carlssons.
- Kansanen, P. (1995 a). Teachers pedagogical thinking – What is it about? I: C. Stensmo; I. Isberg. (red.). *Omsorg och engagemang*. En vänbok till Gösta Berglund. (32-45). Uppsala Universitet.
- Kansanen, P. (1995 b). The way thinking is once again. I: B. Hasselgren, I. Carlgren, M. Jonsson, & S. Lindblad (Red.). *Lära till lärare*. (149-159). Stockholm: HLS.
- Kansanen, P. (2005). Teacher Education for Research-based Practice in Expanded Roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 49, (5), 475-485.
- Kant, I. (2003). *Kritik av omdömeskraften*. Stockholm: Thales. s.59.
- Kjørup, S. (2000). *Kunstens filosofi – en indføring i æstetik*. Roskilde Universitets Forlag.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kurtz, C F. & Snowden, D J. (2003). The new Dynamics of Strategy: Sense Making in a Complex and Complicated World. *IBM Systems Journal*. 42, (3), 462-483.
- Lahger, H. (1999). *Proppen: musikerörelsens uppgång och fall*. Stockholm: Atlas.
- Lakoff, G. (1991). *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrketeori*. Lund: Studentlitteratur.
- Leander, F. (1950/1998). *Eстетik och kunskapsteori. Croce • Cassirer • Dewey*. Stockholm: dia – LOGOS.

- Lindhart, J. (1987/2005). *Retorik*. Åstorp: Rhetor förlag.
- Lindgren, L. (1996). *Kan en filthatt stärka demokratin?* Stockholm: Carlssons.
- Lindström, L. (2002). Produkt- och processvärdering i skapande verksamhet. I: *Att bedöma eller döma: tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm: Skolverket/Liber.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, s. 263-276.
- Lund, M. (2001). Tillit och mänsklig utveckling. I: G. Aronsson, J. Ch. Karlsson. (red): *Tillitens ansikten*. (29-47). Lund: Studentlitteratur.
- Luhman, N. (2005). *Förtroende, en mekanism för reduktion av social komplexitet*. Göteborg: Daidalos.
- Løvlie, L. (1990). *Den estetiske erfaring*. Nordisk Pedagogik, 10, 1 – 18.
- van Manen, M. (1990) *Researching Lived Experience. Human Science for an action sensitive pedagogy*. NY: State University of New York Press.
- Mead, G H. (1976). *Medvetandet, jaget och samhället: från socialbehavioristisk standpunkt*. Uppsala: Argos
- Molander, B. (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Montaigne, M. (2002). Om konsten att samtala (ur *Essayer*, Bok 3, kapitel 8). I: Tillberg, P. (red.) *Dialoger – om yrkeskunnande och teknologi*. (77-111). Stockholm: Dialoger.
- Moon, J. (2000). *Reflection in Learning & Professional Development – Theory and Practice*. London: Kogan Page.
- Nationalencyklopedin. (1996).
- Nobel, A. (2001). *Hur får kunskap liv? Om konst och eget skapande i undervisning*. Stockholm: Carlssons.
- Nordenstam, T. (2005). *Exemplars makt*. Stockholm: Dialoger.
- Nussbaum, M. (1995). *Känslans skärpa, tankens inlevelse*. Stockholm: Symposion.
- Ong, W J. (1982/1990). *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet*. Göteborg: Anthropos.
- Orlenius, K. (2002). *Värdegrunden finns den?* Stockholm: Runa.
- Penso, S. & Shoham, E. (2003). Student Teachers' Reasoning While Making Pedagogical Decisions. *European Journal of Teacher Education*, 26, (3), 313-328.
- Peirce, C. (sv. övers. 1990). *Pragmatism och kosmologi*. Göteborg: Daidalos.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. NY: State University of New York Press.
- Postholm, M B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget. s. 17-32.
- Pring, R. (1999). Reflecting on the Reflective Practioners. I: A-Y, Chen (red). *The Reflective Spin: Case Studies of Teachers in Higher Education Transforming Action*. (3-14). World Scientific Publishing Company.
- Pusztai, I. (2000). *Stanislavskij-varianter: skådespelarövningar som didaktiska instrument i pedagogiskt drama*. Diss. Stockholm: LHS.
- Rahbeck Schou, L. (2005). Undervisningens estetiske dimension. *Nordisk Pedagogik*. 25, 44-53.
- Ramirez, J L. (1995 a). *Skapande mening. En begreppsgenealogisk undersökning om rationalitet, vetenskap och planering*. Diss. Stockholm: Nordplan.
- Ramirez, J L. (1995 b). *Meningens nedkomst. En studie i antropologisk tropologi*. Stockholm: Nordplan.
- Ramirez, J L. (1995 c). *Trä kiasmer av tystnad och ironi*. Stockholm: Nordplan.
- Ramirez, J L. (1996). Ps. 6996: Lära och leva ∞ leva och lära. Om kiasmens heuristik och om kunskapsetik. I G. Olsson (red); *Chimärerna – Porträtt av en forskarutbildning*. (201- 212). Stockholm: Nordplan.
- Ramirez, J L. (1997). (elektronisk). SYNEKDOKE - Om begreppsfenomenologi och om retorik som praktikens kunskapsteori. Tillgänglig: www.samarbetsdynamik.se/SDsidor/Dokumentation/Passw/Ramirez/Ramirezdata/JLR%2012.pdf (2007-03-02).
- Ramirez, J L. (1998). *Positivism eller hermeneutik*. Stockholm: dia – LOGOS.
- Ramirez, J L. (2001) Den mänskliga existensens grund – en undersökning om tillitens fenomenologi. I: G. Aronsson , J Ch. Karlsson. (red): *Tillitens ansikten*. (129-151). Lund: Studentlitteratur.
- Ramirez, J L. (2006). (elektronisk). *Epidiktiska övningar*. Tillgänglig: <http://retorikportalen.se/start/files/Epidiktiska%20övningar.pdf> (2007-02 26).
- Rasmusson, V. (2000). *Drama – konst eller pedagogik. Kampen om ämnet speglad i den nordiska tidskriften Drama 1965 – 1995*. Diss. Lund: Lunds universitet. Drama borealis.
- Ricoeur, P. (1993). *Från text till handling: en antologi om hermeneutik*. Stockholm: Symposion.
- Rogers, C. (1951/2003). *Client-centered therapy: its current practice, implications and theory*. London: Constable.

- Rolf, B. (1991) *Profession, tradition och tyst kunskap: en studie i Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension*. Nora: Nya Doxa.
- Rosenqvist, M M. (2000). *Undervisning i förskolan? En studie av förskollärarstuderandes förhållningar*. Diss. Stockholm: LHS.
- Rosenqvist, M M., & Andrén, M. (2006). Att skriva uppsats och examensarbete. I: M M. Rosenqvist & M. Andrén. (red.). *Uppsatsens mystik. Om konsten att skriva en uppsats eller examensarbete*. (16 – 113). Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Rodari, G. (1988). *Fantasins grammatik. Introduktion till konsten att bita på historier*. Göteborg: Korpen.
- Ross, M. (1984). *The Aesthetic Impulse*. Oxford: Pergamon Press.
- Rothstein, B. (2003). *Sociala fällor och tillitens problem*. Kristianstad: SNS förlag.
- Rydén, L. (2001). *Horisontell kommunikation i vertikala organisationer – tankar om framtidens ledarskap*. Abonnemangsrapport 87. Degerfors: Samarbetsdynamik.
- Rydén, L. (2004). *Berättelsen om SLUP*. Abonnemangsrapport 109. Degerfors: Samarbetsdynamik.
- Sandemose, A. (1934). *En flyktig korsar sitt spår: berättelsen om en mördares barndom*. Stockholm: Tiden.
- Saussure, F. (1916 sv övers. 1970). *Kurs i allmän lingvistik*. Staffanstorps: Cavefors.
- Schein, E H. (1999). Dialogue: How to reflect in a Group. I: A-Y, Chen (red). *The Reflective Spin: Case Studies of Teachers in Higher Education Transforming Action*. (XV – XIII). World Scientific Publishing Company..
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Silén, C. (2000). *Mellan kaos och kosmos – om eget ansvar och självständighet i lärande*. Diss. Linköping: Filosofiska fakulteten.
- Stock Whitaker, D. & Whitaker, G. (1997). *Kurt Lewin. His dynamic and force models in contemporary research, management and practice*. Abonnemangsrapport 61: Onsala: Samarbetsdynamik AB.
- Stolniz, J. (1961). *Aesthetics and Philosophy of Art criticism*. Cambridge: The Riverside Press.
- Svartheden, J. (2002). *Exempel. Yrkeskunnandets Praktik*. Stockholm: Försvarshögskolan.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken; ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Sjunga Gunga*. (1986). Göteborg: Förlaget Lutfisken.

- Stensmo, C. (1994). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- Sternudd, M M. (2000). *Dramapedagogik som demokratisk fostran? Fyra demokratiska perspektiv – dramapedagogik i fyra läroplaner*. Diss. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Sundgren, G. (2003). Folkbildningens särart som fenomen och problem. I: *Folkbildningens särart? Offentlighet, forskning och folkbildares självförståelse*. (11- 73). SOU 2003:94.
- Sundin, B. (1988). *Musiken i människan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Sundin, B. (2003). *Estetik och pedagogik i dynamisk balans?* Stockholm: Bokförlaget Mareld.
- Svensson, L. (2002). Bakgrund och utgångspunkter. I: Svensson, L., Brulin, G., Ellström, P-E. & Widegren, Ö. (red). *Interaktiv forskningsför utveckling av teori och praktik*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet. 1-22.
- Säfström, C A. (1994). *Makt och mening. Förutsättningar för en innehållsfokuserad pedagogisk forskning*. Diss. Uppsala Universitet. Uppsala Studies in Education.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Thavenius, J. (2002). *Den goda kulturen och det fria skapandet. Diskurser om "Kultur i skolan"*. Malmö: Malmö Högskola.
- Thavenius, J. (2004). Den radikala estetiken. I: L. Aulin-Gråhamn, M. Persson, & J. Thavenius. *Skolan och den radikala estetiken*. (65 – 124). Lund: Studentlitteratur.
- Tillberg, P. (red). (2002): *Dialoger: om yrkeskunnande och teknologi*. Stockholm: Dialoger/Försvarshögskolan.
- Todorov, T. (1990). *Genres in Discourse*. NY: Cambridge University Press.
- Uljens, M. (2007). *Pedagogik, etik och politik*. (Opubl. manus).
- Valkare, G. (1997). *Det audiografiska fältet: om musikens förhållande till skriften och den unge Bo Niksons strategier*. Diss. Göteborg: Skrifter från Musikvetenskap. Göteborgs Universitet.
- Wallén, G. (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Varkøy, Ø. (1996). *Varför musik? En musikpedagogisk idéhistoria*. Hässelby: Runa.
- Wennberg, B-Å. & Hane, M. (1999). *Om skärningspunkten mellan horisontella och vertikala organiseringsprocesser*. Abonnemangsrapport 75. Degerfors: Samarbetsdynamik.
- Wennberg, B-Å. & Hane, M. (2000). *Forskning för praktiker om praktiken*. Abonnemangsrapport 78. Degerfors: Samarbetsdynamik.
- Wennberg, B-Å. & Hane, M. (2001). *Folkbildningens pedagogik*. Abonnemangsrapport 88. Degerfors: Samarbetsdynamik AB.

- Wennberg, B-Å. & Hane, M. (2005). *Metodologisk plattform för vår användning av fokusmöten och fokusberättelser*. Abonnementrapport 106. Degerfors: Samarbetsdynamik AB.
- Wennberg, B-Å. & Hane, M. (2007). *Kunskapare och professionella aktörer*. Abonnementrapport 122. Degerfors: Samarbetsdynamik AB.
- Westbury, I., Hansén, S-E., Kansanen, P. & Björkkvist, O. (2005). Teacher Education for Research-based Practice in Expanded Roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49, (5), 475-485.
- Wibeck, V. (2002). *Genmat i fokus. Analyser av fokusgruppsamtal om genförändrade livsmedel*. Diss. Linköpings Universitet: Institutionen för Tema Kommunikation.
- Victor Tillberg, L. (2007). *Konsten att vårda och ge omsorg*. Diss. Stockholm: Kungliga Tekniska Högskolan.
- Winnicott, D W. (1995). *Lek och verklighet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Wittgenstein. L. (1953/ 1992). *Filosofiska undersökningar*. Stockholm: Thales.
- Wolf-Watz, J. (2006). *Röjås Jonas Kosmos Boda*. Umeå: H-ström – Text & Kultur.
- Woodford, P G. (2004). *Democracy and Music Education: Liberalism, Ethics, and the Politics of Practice*. Indiana University Press.
- Wolrath Söderberg, M. (2003). *Finns det genvägar till klokhet? Retorik som konsten att överväga*. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotskij, LS: (1930 sv övers. 1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Zeichner, K. (1996). Forskning om lärares tänkande och skilda uppfattningar av reflekterad praktik i undervisning och lärarutbildning. I: G. Brusling och G. Strömqvist (red.) *Reflektion och praktik i läraryrket*. (43 – 66). Lund: Studentlitteratur.
- Åsberg, R. (2001 a) Det finns inga kvalitativa metoder– och inga kvantitativa heller för den delen. Det kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 6, (4), 270-292.
- Åsberg, R. (2001 b). *Ontologi, epistemologi och metodologi. En kritisk genomgång av vissa grundläggande vetenskapsteoretiska begrepp och ansatser*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Ödman, P J. (1995). *Kontrasternas spel: en svensk mentalitets- och pedagogikhistoria*. Stockholm: Norstedts.
- Østern, A-L. (1998). Dramaundersökning som genre. I: M. Haugsted, I. Hamre & M. Andersen (red.). *Anslag. Teater-og dramaundersökningens didaktik och metode*. (255 – 273). Köbenhavn: Danmarks Lærerskole.

Østern, A-L. (2005). Till läsaren om kulturell läsfärdighet. I: A-L. Østern, L. Risan, M. Strandberg & S.A. Eriksson (red). *Drama, dramaturgi och kulturell läsfärdighet*. (61- 80). Vasa: Pedagogiska fakulteten.

Källförteckning

Muntliga källor samt opublicerat material.

De berättelser och anekdoter som örekommer i texten betraktar jag inte som ”källor”. Personerna som figurerar i berättelserna ser jag därför inte som ”uppgiftslämnare” i egentlig mening eftersom anekdoternas epistemologiska värde ligger i deras förmåga att belysa en viss tanke, inte i om de (anonyma) personer som figurerar i berättelserna kan vittna om att det gick till så som jag säger. De skriftliga källor jag redovisar nedan är empiriskt material av mer traditionell karaktär. Eftersom undersökningen anonymiserats är uppgifterna ofullständiga. Texterna finns dock tillgängliga i mina och i ”musikanimator”-föreningens arkiv.

Dagbokanteckningar från ”musikanimator”-utbildningen 1980 – 1982.

Grundpulsen. Medlemstidning. Årgång 1980 – 2006.

Handlingsprogram, information samt kursplaner för ”musikanimator”-utbildningen 1976 – 2005.

B-uppsats om ”musikanimator”-utbildningens gruppdynamiska arbete, författad av kursföreståndaren.

Enkät om yrkesverksamhet bland utbildade ”musikanimatorer” 2006.

Noteringar från 4 fokussamtal våren 2006 (avfotograferade anteckningar på spännpapper, referat och sammanställning av referat.)

Föredrag med José Ramirez vid Retorikkollegiet i Stockholm 22 april 2006.

Minesanteckningar från ett abonnentmöte hos Samarbetsdynamik 14 mars i Stockholm 2006 (Patrik Elisson om ”utbildning som förberedelse”).

Samtal med en studerande vid en folkhögskoleutbildning.

Bilaga 1.

Exempel på forskning som anknyter till humanvetenskaplig handlingsteori:

- Birgersson, L. (1996). *Att bygga mening och rum - Om processer för utveckling av verksamhetsmiljöer*. Chalmers tekniska högskola.
- Birgerstam, P. (2000). *Skapande handling – om idéernas födelse*. Lund, Studentlitteratur.
- Gustavsson, Eva: *Trädgårdsideal och kunskapssyn - En studie av meningens uttryck med exempel från Gösta Reuterswårds och Ulla Molins skapande handling*. SLU, Inst. för landskapsplanering i Alnarp, 2001.
- Heimann Hansen, B. (2005). *Kompetenceudvikling i sygeplejerskeuddannelsen*. Kulturelle betydningsstrukturer og udvikling af sygeplejerkompetence. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Larsson, Anders: *Landskapsplanering genom jordbrukspolitik – En kritisk granskning av EU:s agrara miljöstödspolitik ur ett planeringsperspektiv*. SLU, Inst. för landskapsplanering i Alnarp, 2004.
- Marcus, L. (2000). *Architectural knowledge and urban form - The functional performance of architectural urbanity*. Tekniska högskolan, Stockholm.
- Mörtberg, C. (1997). "Det beror på att man är kvinna..." *Gränsvandrerarskor formas och formar informationsteknologi*. Luleå tekniska universitet. Inst. för Arbetsvetenskap.
- Rämö, H. (2000). *The nexus of time and place in economical operations - A hermeneutics of economy and environment*. School of Business, Stockholms universitet.
- Sigrell, A. (1999). *Att övertyga mellan raderna - En retorisk studie om underförstådda inslag i modern politisk argumentation*. Medd. fr. inst. för Nordiska språk vid Umeå universitet, nr 28.
- Silfverberg, G. (1996). *Att handa rätt eller att vara god*. Nora: Nya Doxa.
- Silfverberg, G. (1999). *Praktisk klokhet - Om dialogens och dygdens betydelse för yrkesskicklighet och socialpolitik*. Symposion.

Exempel på anteckningar förda under fokussamtalen.



Bild av att vara
 en vatt jobbigt

Man är "daktig" eller
 man ska inte följa
 Ett enda kontrakt
 Utbildningsprogrammet på Fiske
 "Vi vill att ni ska
 ha utrymme"

Ordet VÄRDER
 kan ha en
 negativ laddning

Tillit krävs för
 att man ska
 kunna gå in
 i något

Jag vill
 inte ha en
 prebjud som
 inte kan följa
 det som
 förmållar
 Skola
 rapport

Ordet eller
 skapa ramar
 ANTAS
 "Bespör" följande
 Olovligt skall att
 utvärdera efter
 intervjuer är
 förtydligt

Kritik mot utbildningen
 inte en kritik mot
 personerna

Efter en sjuvård
 inte är förmållat
 blir kritiken också
 personlig

Vi blir passiva
 i läroplanen
 skollära, lärarna
 delar ut frågor
 "Ja det är vi upp till
 i sammanhang"

Känner att det
 finns ett förutbestämt
 svar

Balansgång mellan
 att tänka konstruktivt
 och att vara
 intuitiv - översiktligt
 känns -

Vi är inte en grupp
 som gör saker
 tillsammans på ett
 dynamiskt sätt!
 Det vore istället
 att få säga nej
 Ingen nyfikenhet
 Behåller namnen
 "Vi ska lyda
 läraren"

Sjätte och
 sista inte
 samma sak
 "Det har
 vi gjort"

Olika
 mellan
 varje
 gång
 30 min

Utvärdering
 i efterhand
 inte "blyg ska
 v göra"

Framtiden - vad
 vill jag uppnå?

Jag vill att jag
 kommer att nå
 NYA målsatser

När vi är i gemenskap
 kan jag nästan känna
 att jag inte känner

Misstanke: "Jag är inte
 säker på att du vet vad
 du gör"

Ena strategin för att
 bli en del av
 What's the meaning of
 community?
 Ena målet är att
 på olika grupper
 och känna att
 till

Öppna sig
 för andra
 så jag kan
 förstå vad en
 annan känner

"ALLA KAN"
 Kan man inte
 man kan inte
 utmaning

Många följande
 "Hjälp mig att
 få jobb och
 "KAN jag detta?"
 "Tack för jag
 kan"

Tiden går
 man kan
 göra

Vad skulle förstöra utbildningen?
 Inte ta bort
 "RÖSTNINGEN"

"Räddningsplan" en lång process
 1. Vi en s. de förklara (kortlaggning) (kort)
 2. Utvärdera berättat i Peter & M. A

3. Anteckna huvudsakliga - ALLT
 man har lust med

4. Begär om huvudsakliga - 80 min
 3-4 personer - rotation

5. Begär om 4 områden
 Se resultat - hur lång
 2. presentation
 Möjliga partners - ingen för
 ta kontakt (men allt är klart)

4 veckor
 "Pump"

80 min
 3-4 personer
 rotation

2. presentation
 Möjliga partners - ingen för
 ta kontakt (men allt är klart)

Bilaga 3.

Mejl till musikanimatörutbildningen (kursföreståndaren), (XXXX innebär att jag anonymiserat texten.)

041219

Hej XXXX!

Jag är som du vet intresserad av att försöka beskriva vad det är man gör "när man gör det man gör". Det senaste projektet handlade om att tydliggöra skapande pedagogik. Nu har jag blivit allmer intresserad av hur man resonerar om sina pedagogiska val. Jag har precis blivit antagen till forskarutildning i Vasa och min idé är att besöka XXXX för att samtala om de överväganden som de studerande gör. Om ni är intresserade av att medverka föreslår jag att jag besöker er snarast möjligt för att berätta om idén. Det är viktigt att alla ges möjlighet att ta ställning till om och hur de i så fall vill medverka eftersom själva forskningsmetoden innebär ett aktivt åtagande som medforskare. Den metod jag tänkt använda är liksom i projektet om skapande pedagogik fokussamtal (som jag berättar om i *Den gemenskapande handlingen*). Jag tänker mig att vi behöver minst fyra samtal, kanske en förmiddag eller eftermiddag per tillfälle. Dessa samtal skulle kanske kunna ses som en del i utbildningen? Jag bifogar min forskningsplan!

Hör av dig så snart du kan så jag får veta om ni skulle vara intresserade av att delta!

God jul!

Önskar Maria

Bilaga 4.

Presentation av forskningsprojektet på www.kurssajten.se (inlagd i mars 2006, togs bort i januari 2007). (XXXX innebär att jag anonymiserat texten.)

Projektet: Pedagogiska överväganden på XXXX –utbildningen.

Vad är det vi väljer mellan när vi fattar ett pedagogiskt beslut? Hur går själva resonerandet till? Genom att undersöka pedagogiska överväganden tänker jag mig att klyftan mellan teori och praktik ska kunna minska. En utbildning där övervägandet är centralt är XXXX [musikanimatorutbildningen]. Anledningen är att det stora inslaget av elevinflytande medför att samtal ständigt måste föras om själva utbildningen. För att få bättre syn på den övervägande handligen genomför jag i vår fokussamtal med studerande vid denna utbildning. Det är övervägandet som sådant som intresserar mig och därför vill jag gärna föra samtal även med andra. Konkreta exempel, berättelser om överväganden, frågor om andras berättelser, allt är av intresse. Denna sida är öppen för alla som liksom jag är intresserade av att försöka komma åt det som ibland kallas "meningsaspekter" i den pedagogiska praktiken och som vill hitta nya sätt att samtala om denna praktik. De fokussamtal som jag genomfört kommer att bearbetas till referat som efter det att de godkänts av de medverkande kommer att läggas ut här på sidan. De kan tjäna som inspiration till egna berättelser och utvidgade samtal men det går också bra att göra egna inlägg redan innan dessa referat är utlagda. Var och en kan starta en tråd i diskussionforum nedanför. Vill man kan man vara anonym men Internetadressen går att spåra varför total anonymitet inte kan garanteras. Mer information om vad fokussamtal är, om den teori som jag utgår från, om andra projekt som har beröring med detta, samt om mig själv finner du i länkarna i mitt-fältet.

Bilaga 5.

Brev till de medverkande inför det första fokussamtalet
(XXXX innebär att jag anonymiserat texten).

06-02-08

Hej!

Nu kommer jag snart till er för att vi tillsammans ska kunna påbörja utforskandet av ”pedagogiska överväganden”! Jag dyker alltså upp vid halv elvtiden. Har ni ordnat lokal, eller ska jag göra det? Jag har ett förslag på hur vi skulle kunna förbereda oss så att vi får ut så mycket som möjligt av vår en och en halva timme tillsammans.

Först skulle jag vilja be er att ni var och en funderar över hur ni rent allmänt ser på vad det är man främst lär sig på XXXX -utbildningen. Inte personligt för just er alltså, utan er uppfattning om vad XXXX i allmänhet ”lär en”.

Sen skulle jag vilja att ni var och en försöker komma ihåg episoder när ni diskuterat, eller bara tänkt själva, kring hur man ska välja att lägga upp utbildningen. Konkreta situationer där ni tvingats reflektera över olika sätt att gå tillväga, till exempel prioriteringar av något slag. Försök att återkalla i minnet hur ni resonerade. Vad var alternativen och varför valde ni som ni valde?

Till sist skulle jag vilja att ni tar med er något personligt valt föremål. En bild eller en liten pryl av något slag som för er skulle kunna symbolisera sådant ni tycker är viktigt när det gäller utbildningen. Jag tänker mig att vi inleder fokussamtalet med en runda där var och en presenterar sitt föremål och sina tankar om detta – ca 10 minuter var. Lägg inte ned en massa jobb på att välja föremål. Det brukar fungera även om man bara tar något i förbifarten. Vitsen med att ha en ”grej” att prata om är att det kan frigöra tanken och man kan komma längre än om man hamnar i en slags intervjuliknande situation med ”frågor-svar”.

Hälsar
Maria

Bilaga 6.

Brev till lärarna på musikanimatorutbildningen
(XXXX innebär att jag anonymiserat texten)

Vallentuna 06-04-05

Hej XXXX och XXXX! (skickar även kopia på brevet till de medverkande).

Det blev ju lite tokigt i måndags och jag är ledsen att jag klampade in och avbröt det ni höll på med. XXXX och XXXX hade inte fått det brev jag skickade som påminnelse förra veckan. Vi fick ändå ett givande samtal, men eftersom vi fick ställa in ett tidigare pga sjukdom (XXXX och XXXX) så behöver vi nog träffas ytterligare en gång.

Jag hörde att du XXXX undrat om gruppen kunde delge de andra något från våra möten. Jag tror det vore väldigt bra om diskussionen också kunde föras med de övriga XXXX. Jag tror dock att om det ska fungera så måste det hela förberedas ganska noga. Att delge de andra det vi talat om så där rakt upp och ner tror jag är jättesvårt. Anledningen är att våra samtal är av den karaktären att de flyter fram och tillbaka och har många stickspår. Processen att "komma fram till något" pågår, men avslutas inte under själva samtalen, varför det man kan säga så där spontant om någon frågar en om vad man pratar om, kan kännas ganska platt och ytligt. Att det vi försöker komma åt är pedagogiska överväganden vet ju alla redan.

Men det är inte hemligt det vi gör. Ambitionen är verkligen att sprida samtalet till en större grupp, både inom XXXX-kåren och utanför den. Jag skriver referat efter varje samtal som de medverkande får ta del av och kommentera. Ni kommer att få läsa referaten när de medverkande godkänt dem. Referaten kommer att ligga på www.kurssajten.se, så alla som är intresserade (även färdigutbildade XXXX och ev andra intresserade) kan gå in där för att läsa, samt även delta i en nätdiskussion, om de så önskar. Ett förslag är att ni tar upp en allmän diskussion efter det att alla läst referaten. Man kunde kanske också tänka sig att XXXX, XXXX, XXXX och XXXX lade upp ett samtal kring några av de frågor de själva tyckt att man borde undersöka lite närmare?

Jag kan kanske ändå berätta lite för er (utan att gå utanför vad vi lovat varandra i gruppen) vad jag tycker att vi hittills funnit: det har visat sig att det var svårare än jag tidigare trott att hitta de studerandes egna överväganden, till största delen antagligen beroende på att de arbetsformer som de studerande upplever som centrala, inte är sådana som de själva format, utan är sådana som traderas.

Såsom de beskriver det sker traderingen oftast utan någon metadiskussion. Om man inte har en sådan diskussion får man naturligtvis svårt att uppfatta alternativ och vilka överväganden som kan ligga bakom de arbetsformer man har. Det blir att man uppfattar arbetsformerna som "så här är det bara". Antingen gillar man dem, och ser då en mening i dem, eller så gillar man dem inte. Om man inte gillar arbetsformerna, och inte förstår meningen med dem, kan man bli "besvärlig" och oppositionell, men sannolikt inte "pedagogiskt övervägande".

Även om vi hittills inte kommit åt de studerandes egna överväganden behöver det inte betyda att de inte har några. Det kan vara så att behovet att reflektera kring, samt även ifrågasätta, utbildningen i sin helhet är så stort att vi inte kommer åt frågan om de egna övervägandena. Kanske måste man först prata klart om det som man uppfattar som givet, innan man kan komma åt de egna övervägandena. Det kan också vara så att upplägget av fokussamtalen har medfört att vi inte kommit in på de studerandes egna överväganden kring det som de faktiskt är med och formar själva. Men man kan inte utesluta möjligheten att det ändå är så att de egna övervägandena inte är särskilt framträdande i utbildningen. Det kanske helt enkelt är så att utbildningen inte är lika "elevstyrd" och dynamisk som jag själv minns den.

Det är ändå intressant att försöka få fatt på de överväganden som trots allt görs. Nu i måndags tyckte jag vi kom en del överväganden på spåren. Dessa överväganden kan vi fortsätta försöka utforska under nästa samtal.

Ett av spåren handlar om planeringen av höstterminen. När ettorna på våren planerar för de nya ettorna kommer den pedagogiska grundsynen till konkret uttryck i åtskilliga och mycket påtagliga överväganden. Det vore antagligen idealiskt om jag kunde delta i dessa samtal. Men vi kunde tyvärr inte hitta någon tid för detta. Nästa gång är det ändå den planeringen vi ska inrikta oss på, plus några av de inslag som de studerande själva har förändrat eller utvecklat.

Mycket av det som kommer upp i våra samtal verkar alltså inte bygga på de studerandes egna överväganden. I alla utbildningar, och i alla verksamheter överhuvudtaget, utvecklas som bekant traditioner och rutiner. Det är inte säkert att de som förmedlar arbetsformerna har en egen medveten tanke kring varför en viss arbetsform ser ut som den gör. Så kan man kanske tänka sig att det skett även på XXXX, kanske extra troligt i en utbildning som i så stor utsträckning bygger just på muntlig trading. Om man ska hitta de pedagogiska överväganden som låg bakom valet av arbetssätt får man i så fall gå långt tillbaka i tiden.

Om det är så att arbetsformer traderats på ett rutinmässigt sätt skulle det också kunna förklara varför de studerande upplever att man inte har någon metareflekter kring de olika arbetssätten. Det kan också förhålla sig så att eftersom undervisningen i allt högre grad blivit lärarledd så kan det förklara varför de studerande inte upplever sig göra så många pedagogiska överväganden.

Jag tänker mig att jag så småningom kommer att kunna presentera ett förslag till tolkningar, dvs vad jag själv ser som tänkbara överväganden, relaterade till det jag tagit del av. Den tolkningen bygger bland annat på att jag kommer att koppla resultatet (det som sagts under samtalen) till pedagogisk teori. Dessa tolkningar måste naturligtvis även ni lärare bli delaktiga i, eftersom det antagligen till stor del är era överväganden, snarare än de studerandes, som numera formar utbildningen.

Vi får pröva i vad mån de tänkbara överväganden jag föreslår känns förenliga med hur ni själva upplever att ni tänker om det ni gör. I den processen hoppas jag också få stöd att komma åt mitt egentliga syfte, nämligen att hitta hur de studerande själva tänker om det de gör.

Sist diskuterade vi idén att även bjuda in er att delta i samtalet, men efter samråd med min handledare har jag kommit fram till att detta inte är någon bra idé. Däremot skulle jag alltså så småningom gärna vilja samtala med er lärare, utan att de studerande deltar. Hoppas att det finns möjlighet att ordna ett sådant samtal.

Nåväl, detta var en kort rapport från vad som hittills tilldragit sig.

Glad Påsk!

Önskar

Maria

Vad är ett pedagogiskt övervägande? Hur går resonandet till när vi fattar pedagogiska beslut? Hur väger vi mellan sådant vi vill undvika, sådant vi vill uppnå och sådant som vi menar att den verksamhet vi är inblandade i, är? Den pedagogiska grundsynen yttrar sig i konkreta handlingar vilka i sin tur får sin karaktär av övervägandet. I övervägandet möts teori och praktik.

Avhandlingen är en studie i och genom humanvetenskaplig handlingsteori, en teoribildning baserad på Aristoteles' kunskapsteori. De aristoteliska begreppen praxis, poíesis och theoria är centrala. Dessa gör skillnad mellan det produktiva, målinriktade handlandet, och det meningsskapande. Övervägande handlingar drivs av, och är i sig själva, meningsskapande. Retoriken ses i avhandlingen som en kunskapsteori. Begreppen metonymi och synekdoke bidrar till att tydliggöra de problem som avhandlingen aktualiserar.

Ett exempel i form av en berättelse från en estetiskt inriktad folkhögskoleutbildning används för att rikta uppmärksamheten mot den övervägande handlingen. Avhandlingen kan läsas som ett bidrag till en diskussion om övervägandets pedagogiska betydelse men också som en kritik mot en oöverbärgad användning av begreppet reflektion.

Åbo Akademis förlag
ISBN 978-951-765-416-6

